



МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI века

*Материалы XV Международной
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых*

Красноярск, 2014 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»



**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической
конференции студентов факультета
биологии, химии и географии**

Красноярск, 13 мая 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

Н.М. Горленко (отв. ред.)

Н.З. Смирнова

Т.В. Голикова

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции студентов факультета биологии, химии и географии. Красноярск, 13 мая 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Н.М. Горленко; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Александрова И.М.</i> Формирование личностных универсальных учебных действий через проектную деятельность в дополнительных образовательных программах «Зеленая архитектура», «Современный фитодизайн», НИР «Тайны растений»	5
<i>Алексеева О.А.</i> Дидактическая игра как средство повышения качества знаний по биологии	7
<i>Башкарёва А.А.</i> Из опыта работы по разработке электронного пособия	9
<i>Бережная О.В.</i> Ретроспектива становления и развития исследовательского метода обучения	11
<i>Бокарева С.В.</i> Особенности проведения муниципального этапа предметной олимпиады по экологии	14
<i>Бокарева С.В.</i> Исследовательская деятельность школьников во внеклассной работе	16
<i>Вавилова А.А.</i> Изучение темы «Царство Грибы» в школьном курсе биологии	17
<i>Вагенлийтер Т.А.</i> Школьные олимпиадные задания по экологии как одна из форм внеурочной деятельности для приобретения и закрепления знаний.....	19
<i>Вагенлийтер Т.А.</i> Виртуальные экскурсии как инновационная форма профориентации.....	21
<i>Егорова Г.С.</i> Роль наглядности в процессе усвоения биологических знаний	24
<i>Ильина В.Р.</i> Технология проблемного обучения на уроках биологии	25
<i>Инюхин Н.Е., Енуленко О.В.</i> История изучения растительного покрова Минусинской котловины.....	27
<i>Корзунова А.М.</i> Особенности изучения глобальной экологической продовольственной проблемы старшеклассниками	29
<i>Котельникова О.А.</i> Элективный курс как способ формирования экологических знаний	31
<i>Крыткина Л.А.</i> Развитие мыслительной деятельности учащихся на уроках биологии	33
<i>Лавренюк Н.Н.</i> Изучение охраняемых растений в школьном курсе биологии	35
<i>Ларина Н.Д.</i> Экологическое образование младших школьников	37
<i>Лукина А.В.</i> Исследование образовательных потребностей в области естественных наук у старшеклассников (на примере интенсивной школы «Перспектива современной биологии»	40
<i>Меньшикова А.Е.</i> Проблемы профильного обучения в естественнонаучном образовании»	42

<i>Мильшина Е.В.</i> Применение кейс-технологии при подготовке к ЕГЭ по биологии.....	45
<i>Мюллер М.Н.</i> Использование электронных образовательных ресурсов в индивидуальной работе школьников (на примере изучения биологии).....	47
<i>Неуман К.А.</i> Формирование метапредметных умений учащихся: овладение способами и приема поиска информации при обучении биологии	50
<i>Полещук А.А.</i> Проект проведения дня открытых дверей в лаборатории биохимии и физиологии энергообмена и терморегуляции	53
<i>Попова Т.Н.</i> Кейс-технология как система формирования познавательных и коммуникативных учебных действий.....	55
<i>Ронжина Т.Ю.</i> Использование средств массовой информации для развития универсальных учебных действий при обучении биологии.....	58
<i>Савченко В.В.</i> Элективный курс «Занимательный метаболизм»	60
<i>Черемных А.Н.</i> Возможности использования темы «Определение содержания нитратов в растительных продуктах питания» в научно-исследовательской работе учащихся по биологии.....	62
<i>Тороков И.А.</i> Экологическое образование учащихся в процессе совместной деятельности школы и заповедников.....	64
<i>Трояков А.А.</i> История и современные возможности интернет-ресурсов при обучении биологии	66
<i>Шелковникова О.А.</i> Влияние нетрадиционных уроков на формирование биологических знаний	68
<i>Шелягина Д.В., Воронина К.К.</i> Формирование системы биологических понятий на базе зоологического музея Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.....	71
<i>Юзефович Ф.С.</i> Изучение флоры окрестностей пос. Чунояр Богучанского района Красноярского края	73
Сведения об авторах.....	76

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ «ЗЕЛЕНАЯ АРХИТЕКТУРА», «СОВРЕМЕННЫЙ ФИТОДИЗАЙН», НИР «ТАЙНЫ РАСТЕНИЙ»

И.М. Александрова

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор

Н.З. Смирнова

Образовательные стандарты второго поколения так же, как и другие важные документы последних лет (национальный проект «Образование», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»; новая редакция Закона «Об образовании»), призваны обеспечить достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям. В этих документах усиливается воспитательная составляющая деятельности школы и учреждений дополнительного образования, т. е. привлечение ребят в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выразить собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности.

Формирование универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию, как умение учиться [1]. ФГОС второго поколения ориентирован на становление личностных характеристик обучающихся:

- осознающих и принимающих ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;
- активно и заинтересованно познающих мир, осознающих ценность труда, науки и творчества;
- умеющих учиться, осознающих важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способных применять полученные знания на практике;
- социально активных, уважающих закон и правопорядок, соизмеряющих свои поступки с нравственными ценностями, осознающих свои обязанности перед семьёй, обществом, Отечеством;
- уважающих других людей, умеющих вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;
- осознанно выполняющих правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;
- ориентирующихся в мире профессий, понимающих значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы [2].

В общеобразовательной школе на сегодняшний день очень трудно направлять занятия на развитие личностных УУД, т. к. классно-урочная система ориентирована на среднего ученика и работает со всем классом. Дополнительное образование детей создает условия для полноценного проживания детства, т. к. реализуя себя, решая социально значимые задачи, они могут выходить в непрофессиональное поле деятельности.

Основное содержание дополнительного образования детей – практико-ориентированная деятельность. Ребенок действует сам в ситуации поиска, получает знания из взаимодействия с объектами труда, природы, с культурными памятниками и т. д.; создаются ситуации, когда ему нужно самому извлечь знания из окружающего мира. Дополнительное образование детей – исключительно творческая деятельность, потому что побуждает находить свой собственный путь.

Дополнительное образование детей дорожит индивидуальным творчеством, т. к. все знания для них лично значимы.

Дополнительное образование детей как педагогическое явление обладает целым рядом качеств, которых нет (или они слабо выражены) у основного:

- личностная ориентация образования;
- профильность;
- практическая направленность;
- мобильность;
- многофункциональность;
- разноразностность [3].

Ребенок в дополнительном образовании сравнивается только сам с собой, что создает ситуацию успеха, помогает ему поверить в свои силы. Как правило, неуспешный ребенок, в общей школе так называемый троечник, в дополнительном образовании раскрывается и становится успешным.

В авторских программах, разработанных нами («Зелёная архитектура», «Современный фитодизайн», НИР «Тайны растений»), используется лично ориентированный подход, который представляет собой методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самообразования и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Лично ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере ребенка, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов. Он направлен на развитие в каждом ученике уникальных личностных качеств. Такой подход способствует преобразованию субъект-субъектных отношений между педагогами и их воспитанниками.

При реализации этих программ перед нами стоят следующие воспитательные задачи:

- 1) развитие толерантности учащихся по отношению к другим людям (общение в группе);
- 2) развитие бережного отношения к природе;
- 3) развитие уважительного отношения к своей семье;
- 4) патриотическое воспитание (знать культуру своей страны, культурные ценности);
- 5) воспитание трудолюбия;
- 6) развитие творчества;
- 7) развитие волевых качеств личности и формирование навыков самоорганизации и самоконтроля.

Содержание программ включает в себя творческие гостиные, поездки, тематические экскурсии и др., помогающие решать поставленные задачи.

Так как работа ведется с природными объектами, то на каждом занятии воспитывается бережное отношение к природе, что помогает увидеть ее уникальность и красоту. На занятиях ученик отдыхает от психологически перегруженного мира (телекоммуникации, проблемы родителей, проблемы школы).

В авторских программах воспитательные задачи решаются через подготовку и проведение праздников «Создаем праздники сами» – фирменное дело объединения, беседы перед изготовлением праздничных композиций, разбор различных стилей сада и направлены на формирование понятия о ценности семьи, семейных традиций и культурных традиций народов (социально-личностное самоопределение подростков).

Например, подготовка празднования Нового года: изготовление новогодней флористической композиции, оформление выставки, проектирование и строительство «Снежного городка», изготовление символов года (используя прием создания русских кукол). Это блок занятий, на которых обучающиеся знакомятся с традициями и историей празднования Нового года и Рождества у разных народов, разбираются в происхождении и смысле различных символов этих праздников.

В течение учебного года идет работа по развитию такого качества, как толерантность. Например, объяснить новый материал другому ученику, оказать ему помощь и т. д.

Трудовое воспитание проходит через весеннюю практику, где ученики работают в теплице, на учебно-опытном участке, воплощая в жизнь свои проекты.

Тематическое планирование уроков построено таким образом, что на каждом занятии ученики изготавливают определенный продукт, тем самым происходит их творческий рост.

Педагогическое воздействие направлено на развитие следующих личностных качеств:

- волевые качества (внимание, усидчивость, упорство, законченность продукта);
- творчество;
- умение вступать в дискуссию;
- умение сотрудничать и работать в команде;
- умение выслушивать критику и правильно на нее реагировать;
- вступать в проект и работать над ним;
- умение создавать модель (психологическая, ситуационная).

Контроль по программам осуществляется по результатам мониторинга и происходит в три этапа: вводный, промежуточный, переводной, или итоговый.

Обучающиеся в конце каждого полугодия разрабатывают и защищают индивидуальные и коллективные проекты по озеленению, исследовательские и творческие работы. В программе «Зелёная архитектура» в конце учебного года обучающиеся реализуют свои проекты на учебно-опытном участке (разбивают цветники, подготавливают почву, высаживают рассаду цветочных культур, выращенную во время весеннего практикума), что способствует развитию трудолюбия, творчества.

Школьники представляют результаты своей работы в виде защиты проекта. Готовый проект (продукт их деятельности) позволяет оценить их творческий рост, а защита проекта или исследовательской работы перед аудиторией позволяет проследить развитие коммуникативных и социально-личностных компетенций (выступать на публике, вступать в дискуссию и вырабатывать и отстаивать собственное мнение).

Ценность дополнительного образования детей состоит в усилении вариативной составляющей общего образования и помогает им в профессиональном самоопределении, способствует реализации сил, знаний, полученных в базовом компоненте – в школе.

Библиографический список

1. Евладова Е.Б. Внеурочная деятельность и дополнительное образование детей в условиях реализации ФГОС второго поколения. URL: <http://ipk74.ru/virtualcab/professional/vneurochnaya-deyatelnost/vneurochnaya-deyatelnost-i-dopolnitelnoe-obrazovanie-detej-v-usloviyah-realizacii-fgos-vtorogo-pokoleniya>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
3. Современная система дополнительного образования и перспективы ее развития. URL: <http://xreferat.ru/71/1263-1-sovremennaya-sistema-dopolnitel-nogo-obrazovaniya-i-perspektivy-ee-razvitiya.html>

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО БИОЛОГИИ

О.А. Алексеева

*Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор
Н.З. Смирнова*

В настоящее время перед педагогической наукой и практикой поставлена важная задача – формирование разносторонне развитой, творческой и инициативной личности. Для этого школа должна повысить качество обучения и воспитания учащихся. Необходимым условием решения этих задач на современном этапе развития общеобразовательной школы является гуманизация и демократизация образования, активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. Выполнение этих задач наиболее успешно может быть осуществлено

на основе личностно-деятельностного подхода к обучению, развитию и воспитанию учащихся и реализовано в условиях дидактических игр.

Игра – один из видов человеческой деятельности. Она прошла путь развития, параллельный становлению и развитию человеческого общества. По мнению многих психологов и педагогов, возможности игр неисчерпаемы. Они включаются в процесс воспитания личности человека с момента его младенчества и до глубокой старости. Дидактическая игра является активным видом учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения в средней школе. Игровая форма организации обучения дает возможность учителю перевести любознательность к предмету в стойкий интерес к его изучению, повысить качество, интенсивность, легкость усвоения нового материала.

В практике обучения биологии дидактические игры используются давно, но главным образом как средство организации внеклассной работы по предмету. В систему уроков они включаются лишь эпизодически.

К сожалению, пока еще ограничен арсенал игр, который может быть использован в учебно-воспитательном процессе. Их основу составляют биологические игры, кроссворды, лото, домино. В последние годы внимание учителей привлекли ролевые игры, направленные на активацию учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учащихся.

Вместе с тем накопленный опыт использования дидактических игр в обучении биологии пока еще не получил необходимого обобщения, анализа и осмысления, не создана методическая система применения дидактических игр в предметном обучении.

В начале 80-х гг. в методике преподавания биологии были сделаны попытки исследования дидактических игр: выделен ряд требований к играм, определена их роль и место в учебном процессе, предложены классификация игр и методические разработки.

Однако в дидактике и методике преподавания биологии недооценивается возможность дидактических игр в актуализации ранее полученных знаний, в формировании и развитии общеучебных и предметных умений, в осуществлении разноуровневого подхода к организации познавательно-коммуникативной деятельности учащихся, в создании эмоционального настроя учащихся на изучение нового материала.

Совершенствование биологического образования и новые задачи, поставленные перед предметным обучением, актуализировали роль дидактических игр, сместили акцент реализации их разнообразных функций в сторону воспитания личности учащихся и развития их познавательных способностей, потребовали расширения арсенала дидактических игр, соответствующего материального обеспечения. Создание научно обоснованной методики использования дидактических игр в процессе обучения биологии с учетом ее специфики является актуальной проблемой предметной методики.

Цель нашего исследования состоит в повышении эффективности обучения биологии за счет использования дидактических игр в процессе обучения.

Для выполнения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- обобщить накопленный в предметной методике опыт по использованию дидактических игр в процессе обучения биологии;
- уточнить функции дидактических игр и условия их успешной реализации в учебном процессе;
- разработать классификации дидактических игр и на их основе создать новые игры;
- создать методику поэтапного использования дидактических игр в обучении биологии;
- апробировать в ходе педагогического эксперимента предложенную методику и оценить ее эффективность.

В 2014 учебном году, в ходе педагогической практики, проходившей в лицее № 6 «Перспектива» (Красноярск, ул. Кутузова, 52), нами был проведен эксперимент. Суть его состояла в том, чтобы доказать эффективность применения дидактических игр на уроках биологии. В ходе эксперимента была проведена дидактическая игра-путешествие «Вокруг света».

Игры-путешествия проводятся как непосредственно на уроке, так и в процессе внеклассных

занятий. Они служат в основном целям обобщения и закрепления учебного материала. Активизация учащихся в играх-путешествиях выражается в устных рассказах, вопросах поискового характера, ответах учащихся, в их личных переживаниях и суждениях.

Игры-путешествия усиливают впечатление, наблюдательность, обращают внимание детей на то, что находится рядом, учат не быть равнодушным к тому, что происходит в природе. В этих играх используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью.

После изучения главы мы определили качество знаний учащихся. Оно составляло 75 %; средний балл составлял 4,4 %. После проведения игры мы повторно провели срез знаний в виде тестовых заданий по основным темам главы. Результаты теста показали, что качество знаний улучшилось и составило 86 %.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что применение дидактических игр на уроке повышает качество знаний учащихся и активизирует их деятельность, усиливает интерес к предмету. Это, на наш взгляд, немаловажно в условиях современного образования.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Развитие игры в детском возрасте // Вопросы психологии. 1996. №6. С.137–142.
2. Коньшева Н.М. Игры в учебном процессе // Нач. школа. 1984. №5. С. 17–21.
3. Малыгина А.С. Дидактические игры на уроках // Педагогика сотрудничества и проблемы воспитания молодежи: метод. разработки. Саратов: Изд-во Саратов. гос. пед. ин-та, 1989. С. 59–65.
4. Малыгина А.С. Игровые формы уроков биологии: метод. пособие. Саратов: Аквариус, 1998. 24 с.
5. Федорец Г.Ф. Дидактическая игра в процессе изучения биологии // Биология в школе. 1984. № 3. С. 31–35.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ

А.А. Баикарёва

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор

Н.З. Смирнова

Информационный взрыв породил множество проблем, важнейшей из которых является проблема обучения. Особый интерес представляют вопросы, связанные с автоматизацией обучения, поскольку «ручные методы» без использования технических средств давно исчерпали свои возможности. Наиболее доступной формой автоматизации обучения является применение ЭВМ, т. е. использование машинного времени для обучения и обработки результатов контрольного опроса знаний учащихся.

Появление электронных учебных пособий можно воспринимать как новую ступень информатизации образования. Началась информатизация отечественного образования в 1985 г. (с государственной реформы образования 1984 г.), когда было принято исключительно важное правительственное решение о направлении в сферу образования нескольких тысяч первых советских персональных ЭВМ. На смену начальному адаптационному этапу, когда компьютер рассматривается как объект изучения, пришел второй, современный этап, характеризующийся использованием компьютера в качестве средства обучения. Развитие активного, деятельностного начала в обучении, раскрытие и использование творческих способностей каждого обучаемого осуществляются через формирование познавательных потребностей путем организации поиска знаний в процессе изучения учебного материала и удовлетворение этих потребностей, что может быть обеспечено созданием специальных электронных учебных пособий.

Электронное пособие (ЭП) – это электронное издание, частично (полностью) заменяющее или дополняющее учебник. ЭП, в отличие от учебника, кроме трех обязательных частей, присутствующих в учебнике – классического предметного содержания, упражнений для закрепления материала и контроля знаний, предполагает наличие определенной методики, разрабатыва-

емой в рамках педагогического подхода: проблемного, проектного, контекстного и др. подходов.

В структуре ЭУП (электронное учебное пособие) должно быть не менее семи составляющих: введение (аннотация), информационный, обучающий и контролирующий блоки, инструкция по использованию, глоссарий, список литературы для учащихся и преподавателей.

Любое ЭУП должно отвечать следующим требованиям: обеспечивать тесную взаимосвязь теории и практики, содержать большую часть иллюстративного материала и видеопрезентаций, предусматривать возможность самоконтроля обучаемым своих результатов. Идеи активного и проблемного обучения биологии значительно продуктивнее реализуются посредством методического наглядного инструментария и за счет применения технологий мультимедиа. В свою очередь, использование ЭОР способствует не только повышению качества обучения, но и развитию творческих способностей учащихся. В этом мы убедились после апробирования электронного учебного пособия по экологии наземных насекомых, разработанного для совершенствования учебного процесса. Под электронным учебным пособием в современной педагогике понимается структурированная совокупность упорядоченных знаний и данных, обеспечивающая внедрение новых информационно-педагогических технологий для решения дидактических задач обучения. Одной из таких новых технологий, повсеместно внедряемых в педагогический процесс, является форма компьютерного тестирования. Применение разнообразных вспомогательных возможностей и сопутствующих технологий ЭВМ (мультимедиа, интерактивность) существенно улучшает качество образования.

Электронное пособие необходимо для самостоятельной работы учащихся при очном и, особенно, дистанционном обучении потому, что он облегчает понимание изучаемого материала за счет иных, нежели в печатной учебной литературе, способов подачи материала: индуктивный подход, воздействие на слуховую и эмоциональную память и т. п.; допускает адаптацию в соответствии с потребностями учащегося, уровнем его подготовки, интеллектуальными возможностями и амбициями; освобождает от громоздких вычислений и преобразований, позволяя сосредоточиться на сути предмета, рассмотреть большее количество примеров.

Каждый учитель может сделать своё пособие самостоятельно, не используя особых знаний программирования. Компания «Е-Паблиш» произвела электронную программу «Конструктор школьных сайтов», которая пользуется большим спросом у многих организаций, в том числе большим количеством школ. «Конструктор школьных сайтов» – это электронная оболочка на основе языка HTML, в которой язык автоматизирован, т. е. все действия в этой программе уже запрограммированы. ЗАО «Е-Паблиш» (E-Publish) основано в 2000 г. и занимается разработкой и внедрением информационных технологий. Конструктор школьных сайтов (свидетельство о регистрации РОСПАТЕНТ № 2003610920 20 февраля 2003 года) – технология номер 1 в России по созданию и ведению сайтов и электронных курсов.

Программа «Конструктор сайтов» удобна в использовании, легко составляется и имеет достаточно возможностей. Поддерживает текстовые документы, flash, звук, документы jpeg и прочие форматы изображений. Имеет встроенное создание тестов разных сложностей; четыре типа тестов: несколько из, один из, вставка пропущенных букв, комментарии (только текст). А также можно сделать тесты с использованием иллюстраций, создать фотоальбом (галерею), общаться с пособием через гиперссылки и многое другое.

Для полного овладения программой «Конструктор школьных сайтов» разработано электронное пособие по экологии наземных насекомых и составлена методическая рекомендация по разработке электронного пособия в данной программе.

Для разработки обучающего средства на основе электронной оболочки необходимо вооружиться знаниями о типах электронных средств обучения; этапах разработки ЭСО (электронное средство обучения); структуре и содержании электронного обучающего средства; теории мультисенсорного обучения; теории и методики создания тестовых заданий, а также иметь навыки работы на ПК на уровне продвинутого пользователя, владеть текстовыми редакторами, программами обработки цифрового видео, фотошопом, Corel draw, Paint или другими программами обработки графики, видео и звука.

Цель разработанных нами методических рекомендаций – оказание методической помощи педагогам, работающим в области создания электронных пособий в программе «Конструктор школьных сайтов».

Остановимся на этапах разработки ЭУП, наполнив их конкретными пошаговыми инструкциями.

На первом этапе разработки ЭУП целесообразно подобрать в качестве источников такие печатные и электронные издания, которые наиболее полно соответствуют стандартной программе, лаконичны и удобны для создания гипертекстов.

На втором этапе разрабатывается оглавление, т. е. производится разбиение материала на разделы, состоящие из модулей, минимальных по объему, но замкнутых по содержанию.

На третьем этапе перерабатываются тексты источников в соответствии с оглавлением, индексом и структурой модулей; исключаются тексты, не вошедшие в перечни, и пишутся те, которых нет в источниках; разрабатывается система контекстных справок (Help).

Теперь электронное пособие готово к дальнейшему совершенствованию (озвучиванию и визуализации) с помощью мультимедийных средств.

На четвертом этапе изменяются способы объяснения отдельных понятий и утверждений и отбираются тексты для замены мультимедийными материалами.

На пятом этапе разрабатываются тексты звукового сопровождения отдельных модулей с целью разгрузки экрана от текстовой информации и использования слуховой памяти учащегося для облегчения понимания и запоминания изучаемого материала.

На шестом этапе разработанные тексты звукового сопровождения записываются на диктофон и реализуются на компьютере.

На седьмом этапе разрабатываются сценарии визуализации модулей для достижения наибольшей наглядности, максимальной разгрузки экрана от текстовой информации и использования эмоциональной памяти учащегося для облегчения понимания и запоминания изучаемого материала.

На восьмом этапе производится визуализация текстов, т. е. компьютерное воплощение разработанных сценариев с использованием рисунков, графиков и, возможно, анимации. На этом заканчивается разработка ЭУП и начинается его подготовка к эксплуатации. Следует отметить, что подготовка к эксплуатации ЭУП может предполагать некоторые коррекции его содержательной и мультимедийной компонент.

Мы придерживаемся точки зрения, что электронный учебник является пособием нового поколения, которое объединило в себе достоинства традиционных учебников и возможности компьютерных технологий.

Компьютерная поддержка позволяет индивидуализировать работу с обучающимися особенно в части, касающейся домашних заданий и подготовки к проверочным работам. Это стимулирует интерес к предмету и делает учебу осмысленной и эффективной.

РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

О.В. Березная

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор

Н.З. Смирнова

Исследовательская деятельность в образовательной практике стала применяться с глубокой древности, с того момента, как появилась сама потребность в обучении. Изначально общественная потребность в обучении проистекает из двух источников. Первый – это инстинктивное, биологическое в своей основе стремление младших осваивать новый для себя опыт, подражая старшим и самостоятельно исследуя окружающий мир. Второй – природное, закреплённое в геноипе и проявляющееся во всём животном мире стремление старших заботиться о передаче младшим навыков приспособления к окружающей среде.

Одним из первых активно внедрявших исследовательский метод был Сократ [2]. Сократ – автор метода, названного впоследствии «сократической беседой». В современной литературе этот метод несколько модернизирован и называется «частично поисковым» или «эвристическим».

В средневековых образовательных системах сложно найти следы исследовательского обучения. Эта весьма продолжительная эпоха была временем монархов и монархических режимов, непрерывных завоевательных походов, религиозных войн за господство над умами и сердцами людей. В монастырских школах и даже в средневековых университетах образование рассматривали как исключительно репродуктивную деятельность. Правда, нельзя не отметить, что одновременно средневековые университеты были подлинными центрами научной мысли, создавали лаборатории, в которых делались открытия и рождались новые знания.

Идеи исследовательского обучения находили своих сторонников и в среде ярких представителей просветительской педагогики России XVIII в. Среди них: Ф.С. Салтыков, И.Т. Посошков, Ф. Прокопович, В.Н. Татищев. Они считали главным обучение учащихся живому познанию действительности через непосредственное соприкосновение с миром.

Наиболее полное воплощение идеи исследовательского обучения получили в теории естественного, или «свободного воспитания». Утверждение этого подхода в педагогике можно считать началом нового этапа в развитии интереса к исследовательскому обучению. Если мыслители прежних времён были за исследовательское обучение в теории, а на практике часто проводили в жизнь совсем иные идеи, то сторонники теории «свободного воспитания» в этом отношении всегда были очень последовательны.

Родоначальником теории «свободного воспитания» как самостоятельного направления педагогической мысли признан выдающийся французский просветитель Ж.-Ж. Руссо. В его педагогическом инструментарии включение ребёнка в жизненные ситуации, позволяющие понять идеи собственности, ответственности и дисциплины. Основным источником знаний о мире, по Ж.Ж. Руссо, – опыт ребёнка. Задача педагога – создание специальных ситуаций, способствующих обогащению этого опыта.

Одним из первых Ж.-Ж. Руссо пытается максимально сблизить процессы обучения и познания. Обучение и познание, по его утверждению, должны быть максимально близки, необходимо обучать, включая ребёнка в поиск. Весь процесс обучения можно свести к одному пути – поиску. Самыми главными умениями, приобретаемыми с помощью образования, он считает: умения искать, думать, включаться в решение проблем. В основе обучения, по Ж.-Ж. Руссо, – интерес ребёнка. Прежде чем приступить к изучению чего-либо учителю, необходимо пробудить этот интерес у ученика.

Активная работа в данном направлении велась в России в 20-е гг. Новые принципы разработки содержания школьного образования нашли свое воплощение в программах Государственного ученого совета. Историки педагогики советского периода оценивали программы Государственного ученого совета преимущественно негативно. Они отмечали надуманность и искусственность связей ряда учебных предметов с комплексными темами. Утверждали, что провозглашенное авторами этих программ стремление приблизить школу к жизни фактически привело к тому, что образованием не обеспечивалась система знаний, так необходимая, с их точки зрения, для жизни.

Возникает новый метод – «моторный» (двигательный), который определяется Б.Е. Райковым как опытно-исследовательский (открывающий) метод. Термин «исследовательский метод» был предложен Б.Е. Райковым в 1911 г., под которым он понимал метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых учащимися или воспроизводимых ими на опыте. В педагогической литературе также используются другие названия этого метода – эвристический, лабораторно-эвристический, метод лабораторных уроков, исследовательский принцип, метод эвристического исследования и др. [3].

Учитель из надзирателя превращался в организатора и консультанта. Вместо учета знаний стали использовать самоучет, ввели коллективные формы зачетов, исключили домашние задания. Этот подход получил в педагогике название «бригадно-лабораторный метод». Он в значи-

тельной мере напоминал «дальтон-план», в нем активно эксплуатировался метод проектов и применялись исследовательские методы обучения.

В качестве основных критериев выбора новых форм и методов школьной работы того времени выступают задачи развития активности и самостоятельности учащихся. В качестве методов, соответствующих этим требованиям, назывались: исследовательский, активно-трудовой, лабораторный, эвристический, экскурсионный. Можно констатировать, что речь идет о явно выраженном стремлении к исследовательскому обучению. Основоположники советской педагогики настаивали на необходимости воспитания у учащихся исследовательского подхода к действительности (И.Г. Автухов, П.П. Блонский, Б.Д. Всесвятский, Ш.И. Ганелин, А.Г. Калашников, Н.К. Крупская, В.Ф. Натали, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, Б.Е. Райков, В.Ю. Ульянинский и др.).

Вопрос о необходимости реализации исследовательского подхода в обучении естествознанию неоднократно поднимался в работах И.П. Боровицкого, Б.В. Всесвятского, В.Ф. Натали, И.И. Полянского, Н.Н. Рождественского, М.М. Рубинштейна, В.Ю. Ульянинского, К.П. Ягодского и многих других.

Н.М. Верзилин считал, что проведение самостоятельных исследовательских работ способствует развитию таких общеучебных умений, как анализировать, сопоставлять, доказывать, делать выводы, проводить наблюдения, вести экспериментальную работу, фиксировать результаты, работать с учебной и научно-популярной литературой, составлять конспекты, писать рефераты [1].

В соответствии с требованиями государственного стандарта общего образования современный выпускник школы должен уметь описывать разнообразные объекты живой природы, работать с разнообразными источниками биологической информации, исследовать биологические системы, владеть методами биологической науки, составляющими исследовательской деятельности, включая умения видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и заключения, применять полученные знания в практической деятельности. Формирование и развитие данных умений должно осуществляться через различные организационные формы обучения по биологии и виды исследовательской деятельности школьников.

Исследовательская деятельность – деятельность учащихся, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановка проблемы, изучение литературы, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, выбор методик исследования, проведение исследования, его анализ, формулировка собственных выводов.

Главным смыслом исследования в сфере образования является то, что оно учебное. Его главная цель – развитие личности и максимальное развитие творческого потенциала.

Таким образом, среди основных направлений разработки методики исследовательской работы учащихся в историческом аспекте можно выделить следующие: обоснование роли практических работ исследовательского характера в повышении качества знаний учащихся; развитие исследовательского подхода к обучению на основе овладения техникой проведения наблюдений, опытов, практических работ; этапное формирование приемов умственной и практической деятельности, направленное на усвоение знаний, формирование умений и навыков в процессе выполнения теоретических и практических исследовательских работ; сочетание различных форм, методов и методических приемов при проведении учебных исследований.

Библиографический список

1. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов биол. фак-та педвузов. М.: Просвещение, 1972. 386 с.
2. Исследователь.ги. URL: <http://www.researcher.ru/servermap.html>
3. Краткий курс методики биологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов и учителей биологии / В.М. Пакулова, Н.В. Иванова, Т.В. Голикова, Е.И. Прохорчук; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск, 2007. 164 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОГО ЭТАПА ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО ЭКОЛОГИИ

С.В. Бокарева

Научный руководитель старший преподаватель

О.В. Бережная

В настоящее время в современной школе олимпиады рассматриваются как важнейшая часть образовательного процесса. Они направлены на реализацию государственных стратегических планов в области образования и помогают решать задачи повышения качества педагогического процесса [4].

Олимпиада – это одна из наиболее массовых форм внеклассной работы среди всех нетрадиционных элементов педагогического процесса. Она представляет собой образовательное пространство, которое создается с целью формирования мотивации к учебной деятельности, создания духа соревнования и соперничества, удовлетворения запросов учащихся. Являясь в своей основе соревнованием, олимпиада создает возможности для конкурентоспособности, развивает познавательный интерес, творчество и гибкость мышления, объединяет образовательную, исследовательскую, творческую и самостоятельную деятельность учащихся, а также способствует созданию необходимых условий для поддержки одаренных учащихся.

Предметная олимпиада по экологии – это познавательное, эвристическое, интеллектуально-поисковое соревнование в творческом применении знаний, умений, способностей, компетенций по решению нестандартных заданий и заданий повышенной сложности [1].

Предметные олимпиады имеют иерархичную структуру и проводятся на различных этапах: школьном, муниципальном, региональном и всероссийском.

Муниципальный этап олимпиады обычно проводится в ноябре в два уровня: теоретический и практический.

Основу теоретического тура олимпиады по экологии составляют различные тестовые задания, ориентированные на базовый уровень знания экологии в рамках школьной программы соответствующего класса (9–11) [2]. Прежде всего это традиционные задания с выбором правильного ответа; задания с выбором нескольких правильных ответов; задание на установление соответствий и задания на установление правильной последовательности [1]. Также это могут быть более усложненные задания открытого типа, которые требуют письменного обоснования правильного ответа.

Выполнение заданий такого формата требует от участников не только знаний понятийного аппарата экологии, но и умения оперировать собственными знаниями, анализировать содержание и объем понятий, находить общее и различное, внятно и аргументированно излагать свою позицию на бумаге, обращаясь к экологической фактологии.

При организации муниципального этапа олимпиады рекомендуется делать акцент на тестовые задачи закрытого типа, выполнение которых заключается в выборе одного правильного и наиболее полного ответа из четырех предложенных. Тестовые задачи закрытого типа могут составлять не менее 80 %, а 20 % – тестовые задачи открытого типа, решение которых предполагает письменное обоснование правильного ответа [3].

Второй тур – реферативный. Его цель – определить готовность учащихся к планированию экологического исследования.

Суть этого практического тура состоит в публичном представлении в форме сообщения заранее подготовленного реферата, включающего в себя: описание конкретной ситуации, содержащей актуальную экологическую проблему; анализ экологической проблемы; конкретные и обоснованные рекомендации по её решению; источники информации, использованные при работе над рефератом.

Одной из обязательных задач при работе над рефератом является разработка (моделирование) научного аппарата исследования, который мог бы, по мнению конкурсантов, стать источником информации, недостающей для решения представляемой в реферате проблемы. Поэтому конкурсное задание практического тура должно быть построено так, чтобы оценить уровень исследовательской компетентности, которая проявляется в умении планировать исследование, разрабатывая его методологический аппарат и прогнозируя его результаты.

Направления работ могут быть самыми различными, например: гидроэкология, промышленная и урбоэкология, экология животных, экология растений, экология человека и социальная экология.

В связи с этим возможны следующие примерные темы.

1. Гидроэкология – изучение влияния воды из городских водоёмов на размножение и жизнедеятельность дафний; экологическая оценка современного состояния водохранилища; биоиндикация озёр по микроскопическим водорослям и беспозвоночным животным.

2. Промышленная и урбоэкология – анализ влияния потоков автотранспорта на состояние окружающей среды; изучение видового разнообразия земных насаждений и их роль в экологическом состоянии города; роль водоохранной зоны и прибрежной полосы в охране малых рек.

3. Экология животных – видовое разнообразие птиц и млекопитающих городских мусорных свалок, особенности экологии дождевых червей, их роль в разрушении опада; эколого-фаунистические особенности орнитофауны.

4. Экология растений – оценка жизненного состояния древесных насаждений; биоиндикация воздушного загрязнения на основе изучения хвойных и лиственных насаждений; изучение влияния антропогенной нагрузки на видовой состав биоиндикаторов пойменного луга.

5. Экология человека и социальная экология – шум как экологический фактор, сотовая связь и дети: опасность мнимая или реальная; проблема загрязнения продуктов питания пестицидами и эффективные методы её решения [5].

Таким образом, проведение теоретико-практического тура муниципального этапа олимпиады по экологии решает несколько задач:

- позволяет оценить предметные знания и умения учащихся, а также их интеллектуальные, исследовательские и коммуникативные умения;
- междисциплинарный комплексный характер экологических исследований помогает закреплять на практике межпредметные связи различных наук: география, биология, химия, физика и др., формируя научное мировоззрение;
- формирует у школьников экологическое сознание и культуру, необходимые современному человеку.

Библиографический список

1. Галкина Е.А., Бережная О.В. Мониторинг учебных достижений учащихся по биологии: учебное пособие. Красноярск, 2013. 200 с.
2. Куролап С.А., Дорогань Л.В. Опыт проведения регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по экологии // Вестник Воронежского государственного университета. 2010. № 2. С. 159–162. (География, геоэкология).
3. Методические рекомендации по разработке требований к проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников по экологии 2012/2013 учебного года. URL: http://www.krao.ru/files/fck/File/holostova_oi/Olimpiadi/Ekolog.pdf
4. Савченко И.В. Олимпиада по общеобразовательным дисциплинам в учебных заведениях культуры и искусства // Среднее профессиональное образование. 2012. № 4. С. 54–58.
6. Титов Е.В. Олимпиада школьников по экологии: подготовка и проведение: методическое пособие. М.: Школьные технологии, 2004. 304

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЕ

С.В. Бокарева

Научный руководитель доцент

Н.В. Иванова

В современном мире предъявляются высокие требования к качеству подготовки школьников, поэтому образовательный процесс в школе должен быть построен с учетом индивидуальных особенностей учащихся и направлен на формирование гармонически и всесторонне развитой личности. Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий [1].

Исследовательская деятельность является неотъемлемой частью учебного процесса в школе и наиболее эффективным способом формирования и развития исследовательских умений, таких как: умение видеть проблему, выдвигать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и заключения, доказывать и защищать свои идеи. То есть ее осуществление предполагает освоение учащимися этих умений как универсальных способов получения, преобразования и использования информации.

Организация исследовательской деятельности в образовательном процессе позволяет развивать у учащихся интерес к познанию окружающего мира, стремление к каким-либо открытиям, исследованиям, дает возможность почувствовать себя в роли исследователя. Поэтому важно не только поддерживать это стремление, но и способствовать дальнейшему развитию интереса к исследовательской деятельности. Созданная на основе исследовательской деятельности образовательная среда стимулирует ребенка к творческому поиску, а участие в исследовательских конференциях, знакомство с исследовательскими работами сверстников во время защиты индивидуальных исследовательских работ способствуют формированию широкого круга интересов, стимулируют желание попробовать свои силы в различных областях знаний. Такого рода деятельность формирует адекватную самооценку, воспитывает стремление к сохранению собственной позиции и умению доказательно отстаивать её [3].

Очевидно, что формирование исследовательских умений должно осуществляться как в урочной, так и во внеклассной работе. Согласно ФГОС внеклассная деятельность обучающихся – деятельностьная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, конференции, секции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования [4].

В методической литературе внеклассные занятия определяются как различные формы организации добровольной работы учащихся вне урока под руководством учителя для возбуждения и проявления их познавательных интересов и творческой самостоятельности в расширение и дополнение школьной программы. Такая деятельность учащихся не ограничивается рамками программы и во многом определяется их интересами. Основной задачей внеклассной работы является расширение кругозора, что, в свою очередь, способствует формированию мировоззрения.

Во внеклассной работе выделяют различные виды занятий, которые можно классифицировать по разным принципам. С учетом количества участников выделяют – индивидуальные, групповые и массовые виды занятий; по реализации занятий во временных рамках – эпизодические и постоянно действующие; по содержанию – занятия по ботанике, анатомии, зоологии, физиологии и гигиене, общей биологии и общего плана [5]. Среди этого многообразия видов внеклассной работы выделяют три основные группы: индивидуальные, групповые и массовые занятия.

К индивидуальным занятиям относятся (чтение научно-популярной литературы, проведение опытов и наблюдений, исследовательская работа, подготовка к олимпиадам).

Групповые занятия (кружки, факультативы, элективные курсы, НОУ).

Массовые занятия (дни, недели, месячники, декады, олимпиады, школьные научно-практические конференции).

Для организации исследовательской деятельности учащихся во внеклассной работе нами был разработан факультативный курс «Большой мир маленьких клеток», рассчитанный на 17 часов и предназначенный для учащихся 8–9 классов.

В процессе изучения курса учащиеся расширяют и углубляют свои знания о цитологии как науке о клетке, знакомятся с основными методами изучения цитологии, отрабатывают умения готовить временные микропрепараты различных клеток, работать с микроскопом и лабораторным оборудованием.

Основанием вынесения данного материала за рамки программы основного курса биологии можно считать недостаток времени на полное усвоение темы по базовым программам и объективную сложность материала.

Наряду с изучением теории программой факультатива предусмотрено проведение ряда практических работ, например, приготовление временных препаратов клеток различных живых организмов, изучение особенностей их строения, знакомство с разнообразием пластид, запасными веществами клетки, кристаллическими включениями (друзами, рафидами, цистолитами), знакомство с методикой получения реплик при подсчёте количества устьиц у растений различных экологических групп [2]. Все практические занятия носят исследовательский характер. На занятиях факультатива широко используются комнатные растения, на которых в течение всего учебного года есть возможность проводить исследовательскую работу по изучению строения и жизнедеятельности клетки как структурной единицы всего живого.

В ходе выполнения практических работ у учащихся формируются навыки исследовательской деятельности: постановка проблемы, изучение литературы, связанной с темой исследования, выдвижение гипотезы исследования, подбор методов и практическое овладение ими, проведение исследования и его анализ, обобщение и формулировка собственных выводов.

Таким образом, внеклассная форма занятий открывает широкие возможности для многообразной познавательной деятельности и направлена на расширение и углубление знаний по предмету с учетом склонностей и интересов учащихся. В ней широко используются методы микроскопирования, наблюдения, постановка различных опытов с растительными и животными организмами, что позволяет развивать у учащихся исследовательские способности.

Библиографический список

1. Гилядов С.Р. Управление развитием универсальных учебных действий в исследовательской деятельности школьников // Педагогическое образование и наука. 2013. № 2. С. 134–140.
2. Исследовательские работы учащихся по школьной биологии: учебно-методическое пособие / Н.З. Смирнова, Н.В. Иванова, Т.В. Голикова, О.В. Бережная. 2013. 232 с.
3. Пархоменко Т.Л. Исследовательский метод в организации учебной деятельности учащихся // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 23–24.
4. Петунин О.В. Метапредметные умения школьников // Народное образование. 2012. № 7. С. 164–69.
5. Пономарева И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д. Общая методика обучения биологии: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Академия, 2003. 272 с.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ЦАРСТВО ГРИБЫ» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

А.А. Вавилова

Научный руководитель доцент

Н.В. Иванова

Грибы – большая группа эукариотических гетеротрофных организмов с абсорбционным способом питания, включающая, по данным разных авторов, от 100 000 до 250 000 видов.

Со времен К. Линнея грибы традиционно относили к царству растений, куда великий систематик поместил их не без значительных сомнений. Однако уже в XIX в. многие ботаники указывали на отличия грибов от растений, и Э. Фриз в 1831 г. предложил выделить грибы в самостоятельное царство живого мира.

Современные материалы по биохимии и физиологии, ультраструктуре клетки, составу и строению, характеру обмена и способу питания занимают промежуточное положение между животными и растениями и имеют признаки как тех, так и других. На этом основании грибы определены в самостоятельное царство живого мира *Mycota*, *Mycetalia*, или *Fungi*, занимающее промежуточное положение между царствами животных и растений [1].

Анализ содержания школьных учебников биологии 6–7 классов показал, что именно в этих классах школьники изучают основной материал о Царстве Грибы.

Согласно стандарту биологического образования при изучении данного царства у учащихся должны быть сформированы знания о строении и основных процессах жизнедеятельности грибов, разнообразии и распространении в природе, роли грибов в природе и жизни человека. Учащиеся должны уметь давать характеристику грибов, объяснять их строение, отличать от других живых организмов, различать съедобные и несъедобные грибы, объяснять роль грибов в природе и жизни человека.

В вариативных программах по биологии на изучение темы «Царство Грибы» отводится примерно одинаковое количество часов, для лучшего усвоения материала предусмотрены демонстрации и лабораторные работы (табл.).

Таблица

Тема «Царство Грибы» в вариативных программах по биологии [2]

Вариант программы	Количество часов	Содержание	Лабораторные работы
I вариант (В.Б. Захаров, Н. И. Сонин) 7 класс	4 часа	Происхождение и эволюция грибов. Особенности строения клеток грибов. Основные черты организации многоклеточных грибов. Отделы Настоящие грибы. Классы: Зигомикота, Аскомикота, Базидиомикота, Оомикота; Несовершенные грибы. Особенности жизнедеятельности и распространение. Роль грибов в биоценозах и хозяйственной деятельности человека	1. Строение плесневого гриба мукора. 2. Строение дрожжей. 3. Строение плодового тела шляпочного гриба
II вариант (И.Н. Пономарева, В. С. Кучменко) 6 класс	3 часа	Общая характеристика грибов как представителей особого царства живой природы. Питание, дыхание, споровое размножение грибов. Плесневые грибы: мукор, пеницилл. Одноклеточные грибы-дрожжи. Шляпочные грибы. Съедобные и несъедобные грибы. Многообразие грибов: сапрофиты, паразиты, хищники, симбионты. Понятие о микоризе. Значение грибов в природе и хозяйстве человека	1. Изучение внешнего вида плесневого гриба мукор. 2. Строение плодовых тел пластинчатых и трубчатых шляпочных грибов. 3. Изучение внешнего вида плодового тела гриба-трутовика
III вариант (В. В. Пасечник, В. М. Пакулова, В. В. Латюшин, Р. Д. Маш) 6 класс	4 часа	Грибы. Общая характеристика грибов, их строение и жизнедеятельность. Дрожжи, плесневые грибы. Грибы-паразиты. Шляпочные грибы. Съедобные и ядовитые грибы. Правила сбора грибов и их охрана. Профилактика отравления грибами. Роль грибов в природе и жизни человека	1. Рассматривание дрожжей и мукора под микроскопом. 2. Изучение строения тел шляпочных грибов

Как видно из таблицы, в первом варианте программы «Царство Грибы» изучается в седьмом классе в разделе «Многообразие живых организмов». В содержании программы, учебника наряду с общей характеристикой Царства Грибы большое внимание уделяется характеристике классов грибов, что, на наш взгляд, не совсем оправдано для школьного курса биологии. Во втором и третьем вариантах программы Царство Грибы изучается в 6 классе в разделе «Бактерии, грибы, растения».

В учебниках под редакцией И.Н. Пономаревой, В.В. Пасечник рассматривается сходство

грибов с растениями и животными, указываются их специфические черты, позволяющие выделить грибы в самостоятельное царство.

В процессе изучения материала о грибах важно подвести учащихся к выводу, что грибы занимают особое положение в системе органического мира, выделяются в особое царство наряду с царствами растений и животных. Главное внимание должно быть сосредоточено на выявлении биологических особенностей грибов как самостоятельного царства живой природы, их роли в природе и народном хозяйстве.

Как показала практика проведения уроков по теме «Царство Грибы» в 6 классах гимназии № 16 г. Красноярск, успешному усвоению знаний о грибах способствует использование различных методов обучения, методических приемов – объяснение, рассказ, демонстрация натуральных объектов в ходе выполнения лабораторных работ, выполнение самостоятельных заданий по выращиванию мукора, составление сообщений, презентация о грибах. Познавательное значение этой темы заключается в том, что у учащихся расширяется понятие о многообразии живых организмов, особенностях питания, размножения.

Библиографический список

1. Гарибова Л.В., Лекомцева С.Н. Основы микологии: Морфология и систематика грибов и грибоподобных организмов: учебное пособие. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2005. 220 с.
2. Кучменко В.С. Программно-методические материалы: Биология. 6–11 кл. 4-е изд. М.: Дрофа, 2001. 224 с.

ШКОЛЬНЫЕ ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ЭКОЛОГИИ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПРИОБРЕТЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЗНАНИЙ

Т.А. Вагнлийтер

Научный руководитель старший преподаватель

О.В. Бережная

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Под внеурочной деятельностью понимается деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности [1]. Внеурочную деятельность принято делить на взаимосвязанные виды и направления, каждое из которых может быть реализовано на любом из школьных учебных предметов. Одним из видов внеурочной деятельности, имеющей широкое распространение и применение, является проведение школьных предметных олимпиад.

Олимпиады относятся к научно-познавательному направлению и имеют ряд свойств и особенностей. Предметная олимпиада – это форма интеллектуального соревнования учащихся в определенной образовательной области [2]. Проведение олимпиад помогает выявить знания, которые получают учащиеся в процессе изучения того или иного предмета, а также позволяет определить способность применения этих знаний на практике или в нестандартных ситуациях. Для участия в любом этапе олимпиады требуется творческое мышление. Поэтому проведение олимпиады позволяет выявить одаренных и талантливых детей, а также повысить уровень развития их познавательных интересов. Но как и любой другой вид учебной деятельности, олимпиады должны иметь четкую структуру, цели и задачи. В федеральном государственном образовательном стандарте имеются требования к структуре и содержанию внеурочной деятельности школьников.

– Цели и задачи программы внеурочной деятельности должны быть ориентированы на достижение воспитательных результатов различных уровней.

– Воспитательные результаты внеурочной деятельности школьников определяются по трем уровням:

первый – приобретение школьником социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;

второй – получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом;

третий – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия.

Следовательно, любые задания, входящие в состав школьной олимпиады, должны включать в себя не только научно-практическую часть, но и создавать условия для реализации способностей, интересов обучающихся, развития их кругозора и мышления. Олимпиадные задания по биологии и экологии наиболее широко помогут реализовать все три уровня воспитательных задач во внеурочной деятельности. Во время решения задач по биологии и экологии учащийся применяет знания как теоретического, так и практического уровня, т. к. даже практические задания могут легко выполняться в аудитории. Примером такого практического задания для среднего звена может быть работа с микропрепаратами, обнаружение частей клетки под световым микроскопом. Учащиеся старшего звена смогут провести опыт с лишайниками для выяснения уровня загрязнения окружающей среды. Для воспитания социальных знаний и понимания окружающей действительности учащимся может быть предложено задание на причинно-следственные связи, например, составление простейшей цепи питания из предложенных видов растений и животных. Старшие дети могут выполнить аналогичное задание по экологии с включением экологических взаимоотношений организмов в сообществе или созданием причинно-следственных цепочек между загрязнением воды, воздуха, земли и их последствиями. Для осуществления второго уровня результатов – получение школьниками опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям – учащимся может быть предложено написание эссе на одну из тем об охране окружающей среды или по загрязнению атмосферы воздуха, земли, воды. Кроме этих заданий, в олимпиадных вопросах по биологии и экологии могут предлагаться задания на развитие смекалки: решение эколого-биологических ребусов, кроссвордов; на проверку усвоенных знаний; все виды экологических задач с использованием пройденного материала; задания межпредметного характера: задания на решение ролевых ситуаций, таких как построение дамбы (завода, промышленного комплекса и др.) с точки зрения защитников природы, рабочих, жителей этого района и заказчика, проведение размышлений на эту тему и другие. Третий уровень усвоения результатов реализуется через общение и здоровую конкуренцию на олимпиаде, в ходе которой учащийся учится грамотно и адекватно воспринимать происходящее и оценивать уровень своих знаний, а также самостоятельно выявлять пробелы в них.

Примеры олимпиадных заданий

Первый уровень содержит самые простые задания, в которых предполагается выбрать правильный ответ.

1. Выберите правильный ответ.

По правилу Аллена, у животных, обитающих в северных широтах:

- а) уши и носы длиннее, чем у особей того же вида на юге;
- б) размеры хвоста и конечностей меньше, чем у представителей того же вида на юге;
- в) размеры глазниц, шеи и когтей меньше, чем у представителей того же вида на юге;
- г) клыки, когти и конечности не столь мощные, как у представителей того же вида на юге.

Ответ: б).

Второй уровень содержит задания, которые должны выявить у учащихся не только основные понятия и правила по предмету, но и раскрыть уровень самостоятельных знаний. К таким заданиям будут относиться вопросы на соответствие, составление пищевой сети или цепи или вопросы на составление последовательности.

1. Определите правильную последовательность. Правильный ответ запишите с помощью перечисления правильной последовательности букв.

Установите последовательность процессов, вызывающих смену экосистем:

- а) уменьшение ресурсов, необходимых для существования исходных видов;

- б) заселение среды обитания особями других видов;
- в) сокращение численности исходных видов;
- г) изменение среды обитания в результате действия экологических факторов;
- д) формирование новой экосистемы.

Ответ: г); а); в); б); д.

2. Установите соответствие между предложенными понятиями. Запишите правильные ответы.

Формы взаимоотношений организмов:

- 1) симбиоз (мутуализм);
- 2) комменсализм;
- 3) нейтрализм;
- 4) конкуренция.

Организмы:

- а) бобовые растения и клубеньковые бактерии (улавливающие азот из воздуха);
- б) лишайник-кладония;
- в) синицы и мыши в одном лесу;
- г) обитатели нор (грызуны, насекомые, пауки, многоножки);
- д) лиса и песец;
- е) черный и рыжий тараканы;
- ж) рыба-горчак и перловица (двустворчатый моллюск);
- з) лев и гиена.

Ответ: 1 а); б); 2 з); 3 в); г); ж); 4 д); е).

Составить простейшую цепь питания из предложенных названий животных и их иллюстрированных изображений.

3. Листоной опад, заяц беляк, плодовые мошки, дождевой червь, пчела, цветочный нектар, тетерев, лиса, ястреб-тетеревятник, человек, волк, рысь.

Ответ

Листоной опад – дождевой червь – тетерев – ястреб-тетеревятник – человек (таксодермист) .

К третьему уровню относятся задания, требующие размышления, углубленных знаний в изучаемом предмете, а также носящие практический характер. Учащиеся должны показать, что умеют применять теоретические знания на практике и использовать полученные результаты.

Примером такого задания может быть практическая работа по лишеноиндикации.

1. Расскажите, что такое лишеноиндикация? Какие опыты можно проводить в школе для выяснения оценки загрязнения воздуха? Опишите методику проведения опыта.

Результаты проведения школьных олимпиад – оптимизация учебной нагрузки учащихся, выявление одаренных детей, аттестация учебного заведения.

Библиографический список

- 1. URL: <http://pafnytschool.edusite.ru/p9aa1.html>
- 2. Первое сентября. URL: <http://festival.1september.ru/articles/533372/>

ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Т.А. Вагенлийтер

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Е.Н. Прохорчук

Необходимость профориентации определяется в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного общего образования нового поколения, где отмечается, что школьники должны ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности в интересах устойчивого развития общества и природы [1].

В соответствии с ФГОСами, в которых четко обозначено место профориентации в школе, профориентационная работа ведется регулярно, начиная с младшей школьной ступени. Несмотря на это, эффект от ее осуществления, как показывает школьная практика, незначителен. У школьников не складывается достоверная современная картина мира в отношении динамично развивающейся многоотраслевой промышленности страны. Из бесед со старшеклассниками и учениками средних специальных образовательных учреждений выясняется, что мало кто из них сможет назвать более двух-трех десятков профессий, связанных с различными сферами деятельности, а профессии, относящиеся к одной сфере или специализации, называют с трудом более десяти школьников. Не знают ученики и о требованиях, которые предъявляет та или иная профессия к человеку, что приводит к дезинформации учащихся во время поступления в учебное заведение.

Профессиональная ориентация – это система социально-экономических, социально-политических, идеологических, психолого-педагогических и организационных мероприятий, направленных на формирование у молодежи готовности к сознательному выбору профессии и ее распределение по специальностям в соответствии с объективными потребностями общества и государства и способностями личности [3].

В школьной профориентационной работе существует ряд форм и методов работы со школьниками. Формы профориентационной работы делятся на пассивные и активные. *Пассивные формы профориентации* – школьные мероприятия, которые не требуют активной деятельности учащихся, чаще всего они основаны на беседах и встречах с профессионалами:

- в старших классах – вечера встреч со специалистами;
- беседы о профессиях;
- приглашение профессионалов на школьные тематические вечера «Кем быть?»;
- стенды и витрины «Профессии»;
- посещения школьниками предприятий и учреждений.

Активные формы профориентации связаны с привлечением учащихся к профессиональной деятельности:

- вовлечение молодежи в клубы и кружки и др.;
- развитие сети различных школьных и внешкольных кружков по профессиональным интересам;
- рубрики и разделы в газетах, на радио, телевидении, посвященные целям профессиональной ориентации;
- создание профориентационных фильмов;
- профориентационная работа центров занятости населения.

Из методов профориентации в школе преобладают *информационно-справочные и просветительские методы*:

- профессиограммы (краткие описания профессий);
- компьютерные информационно-справочные системы, глобальная информационная сеть «Интернет»;
- дни открытых дверей в образовательных учреждениях;
- лекции;
- учебные фильмы и видеофильмы;
- выставки [2].

Представленные формы и методы охватывают большой объем информации, но их эффективное использование в профориентационной деятельности возможно при учете определенных методических условий. Очень часто применяется только один метод или одна форма профориентационной работы, что не позволяет ученикам получить полное представление о профессии в силу их индивидуальных особенностей. Все это позволяет говорить о малой эффективности профориентации в школах и о необходимости введения инновационных методов и методик профориентации.

Одной из таких форм, на наш взгляд, может стать создание школьниками виртуальных экс-

курсий с профориентационным содержанием. *Виртуальная экскурсия* – это набор анимированных слайдов, видеофрагментов, текстовых и звуковых файлов, сформированных в определенном порядке. Виртуальная экскурсия – это продукт проекта, созданного школьниками под руководством учителя. Создание виртуальных экскурсий требует знания компьютера с пакетом офисных программ Microsoft Power Point и программой Photoshop, навыки работы с фото- и видеотехникой и проводится в несколько этапов. Но если бы речь шла просто о создании таких экскурсий, то использовался бы только информационно-справочный метод. Наш проект совмещает в себе несколько форм и методов, что способствует усилению эффекта профориентационной работы и включает несколько этапов.

На первом этапе проводится профориентационное тестирование при помощи дифференциально-диагностического опросника. Данный тест предлагается психологами в школе и предназначен для определения самооценки склонностей учащегося к той или иной сфере деятельности в соответствии с квалификацией профессий по объектам, на которые деятельность направлена. Данные профессиональные области характеризуются пятью типами связей:

- человек–человек;
- человек–художественный образ;
- человек–техника;
- человек–знаковая система;
- человек–природа.

Тест перенесен нами из печатного в компьютерный вариант, что сделано для удобства тестируемого: учащийся только отвечает на вопросы, компьютер самостоятельно подсчитывает результат и определяет ученика к типу связи и выдает ключ к тесту для того, чтобы тестируемый мог проверить еще раз самостоятельно свой результат, если у него возникнут сомнения.

На следующем этапе учащийся проходит по ссылке на соответствующую страницу, где представлена профессиограмма и перечислены связанные с экологией профессии, относящиеся к его типу. Так, например, к типу связи «человек–природа» будут относиться следующие профессии: эколог, работник ботанического сада, эколог-биолог; «человек–человек»: учитель, инспектор охраны окружающей среды, работник по связи с общественностью в экологической компании; «человек–техника»: эколог-инженер, лаборант; «человек–знаковая система»: работники службы по охране окружающей среды, эколог-статист, экологический провизор и т. д.

Работая с профессиограммами, школьник знакомится с разнообразием предлагаемых ему профессий, узнает, какие требования предъявляются к человеку и какими качествами необходимо обладать, чтобы быть успешным в какой-либо профессии.

Следующий этап связан с ознакомлением учащихся с образовательными учреждениями Красноярска: Красноярский государственный педагогический университет, Красноярский государственный аграрный университет, Красноярский государственный медицинский университет, Красноярский аграрный техникум, Красноярское художественное училище им. В.И. Сурикова и многие другие.

Виртуальная экскурсия используется на последнем этапе профориентационной работы. Она включает в себя знакомство учащегося с выбранной им экологической профессией «изнутри», т. е. можно, не выходя из школьного кабинета, видеть, как происходит работа на предприятии, узнать о режиме и условиях трудовой деятельности; какие задачи решают каждый день работники и чем теоретические сведения о профессии отличаются от практических. Виртуальная экскурсия может выбираться как по типу связи ученика, так и просто для его ознакомления с профессиями.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
2. HR-портал. URL: <http://hr-portal.ru/article/osnovnye-metody-proforientacionnoy-raboty>
3. Большая советская энциклопедия. URL: <http://slovari.yandex.ru/>

РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Г.С. Егорова

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Т.В. Голикова

Наглядные материалы – необходимый атрибут на уроках биологии. У истоков наглядности стоял Я.А. Коменский, который считал, что важным фактором усвоения учебного материала является наглядность. По его мнению, наглядность означает чувственное познание, которое является источником знаний. Поэтому чем больше наглядности, тем больше опоры на чувственное знание, тем, следовательно, лучше развивается разум.

Самым емким пояснением этого принципа является золотое правило дидактики Я.А. Коменского: «Все, что только можно – предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами».

Отечественные методисты К.Д. Ушинский, В.В. Половцев, С.Г. Шаповаленко, Б.Е. Райков, Л.В. Занков обосновали принцип наглядности в обучении. Так, К.Д. Ушинский привлекал наглядность для активизации мыслительной деятельности учащихся, раскрыл значение наглядных ощущений для развития речи учащихся, Б.Е. Райков обосновал роль наглядности в выборе методов обучения.

Наглядность – это средство научного познания природы, облегчающее формирование системы знаний, основ наук и их применение в жизни. Образно-предметное восприятие и мышление взаимодействуют с абстрактно-логическими умозаключениями и обобщениями. Обе формы мышления важны для развития умственных способностей учащихся, подготовки их к жизни и труду.

Принцип наглядности используется в комплексном применении средств обучения. В методике биологии натуральные средства наглядности используются в комплексе с изобразительными. Эффективно применение разнообразных наглядных средств для индивидуального использования в виде раздаточного или дидактического материала. Работа учащихся с ним определяется постановкой учебных заданий, нацеливающих на усвоение определенного круга знаний.

Далее, рассмотрим наглядность в составе трех рядов методов: словесного, наглядного и практического.

В словесном методе происходит подтверждение слов учителя, наглядный метод выступает как визуальный источник знаний, в практическом методе наглядность в сочетании с деятельностью учащихся выступает источником знаний.

Покажем реализацию названных подходов в своей педагогической деятельности. В течение третьей четверти на базе гимназии №14 г. Красноярск был проведен экспериментальный этап работы.

Объектом исследования стал учебно-воспитательный процесс по формированию зоологических понятий.

Предмет исследования – наглядность и методические условия ее применения в процессе обучения биологии.

В ходе эксперимента мы применили наглядность в составе трех рядов методов. Так, на уроке по теме «Тип моллюски. Особенности их организации» при объяснении строения брюхоногих и двухстворчатых моллюсков были использованы таблицы по внешнему и внутреннему строению названных моллюсков (задействован словесный метод).

Далее учащиеся выполняли лабораторную работу, где задействован практический метод обучения.

Лабораторная работа

Оборудование: таблицы, раковины моллюсков, учебник, инструкция.

Задания для учащихся

1. Рассмотрите и зарисуйте раковину моллюска (подпишите все ее составляющие), определите передний и задний конец раковины.
2. По линии годового прироста определите возраст раковины.
3. Выясните, из каких слоев состоит раковина.
4. Рассмотрите внешнюю и внутреннюю поверхности раковины, определите их цвет. Объясните причину различия окраски.
5. Сделайте вывод о роли раковины в жизни моллюска. Всегда ли раковина его защищает?

На этапе закрепления учитель вывешивает фотографии, изображения разных представителей моллюсков (двухстворчатых, брюхоногих, головоногих) для определения учащимися данных представителей по классам (наглядный метод обучения).

Таким образом, проведение исследования показывает, что оно может выступать как дидактическая задача.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

В.Р. Ильина

Научный руководитель старший преподаватель

О.В. Бережная

В связи с новыми задачами школы в педагогике в общем и методике обучения биологии в частности усилилось внимание к теоретическим основам проблемного обучения и практическому его применению в школе. Данный интерес вызван тем, что проблемное обучение создает условия для формирования положительной мотивации учения и глубокого усвоения знаний. Формирование мотивации учения является одной из центральных проблем современной школы.

Исследования в области проблемно-развивающего обучения показали, что проблемное обучение будит и формирует интерес к учению, развивает инициативу ученика в познании, способствует пониманию внутренней сущности явлений и процессов.

Основная идея проблемного обучения – знания в значительной своей части не передаются в готовом виде, а приобретаются учащимися в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации [1].

В настоящее время в педагогическую науку и практику прочно вошло понятие «педагогическая технология». Технология – (от греческого «*techne*» – искусство, мастерство, умения и «*logos*» – наука) – совокупность приёмов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

Технология проблемного обучения – это вид развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учётом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование диалектико-материалистического мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций (по М.И. Махмутову).

Проблемное обучение предполагает такую организацию и методику учебного процесса, при которой учащиеся как можно больше находились бы в состоянии поиска и подготовки ответа на волнующие их вопросы [2].

Проблемное преподавание – деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала и его (полному или частичному) объяснению и управ-

лению деятельностью учащихся по усвоению новых знаний, как в виде готовых выводов, так и путём самостоятельной постановки учебных проблем и их решения.

Проблемное обучение – это учебно-познавательная деятельность путём восприятия объяснений учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью учителя) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством выдвижения предположений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путём проверки правильности решения. Работа школьников проходит под руководством учителя и обеспечивает формирование сознательной интеллектуально-активной личности. Основными понятиями проблемного обучения являются «учебная проблема» и «проблемная ситуация».

Проблема (от греч. «задача», буквально – «нечто брошенное вперёд») – сложный теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, изучения, исследования.

Учебная проблема – любой вопрос, на который учащиеся не сразу могут дать ответ из-за недостатка знаний. Она может быть выражена в различных формах (вопрос, задание, задача) и называться по-разному (проблемный или познавательный вопрос, проблемная или познавательная задача, поисковая задача и т. д.). Проблемный вопрос, в отличие от информационного, обязательно содержит в себе ещё не раскрытую учащимися область субъективно новых для них знаний. Для учебной проблемы характерно несколько особенностей: наличие одной или нескольких трудностей; мобилизация и применение имеющихся у учащихся знаний; свойство возбуждать у учащихся интерес к решению проблемы; наличие в формулировке проблемы некоторой информации, указывающей направление поиска решений. Учебная проблема, поставленная перед классом, вызывает состояние проблемной ситуации [2].

Проблемная ситуация – это состояние интеллектуального затруднения, когда ученик, уяснив учебную проблему, пытается её решить, но у него не хватает знаний. Она создаёт в классе особое психическое «поле интеллектуального напряжения». Начинается чаще всего с момента постановки учителем учебной проблемы, иногда и до этого, если учитель проводит предварительную подготовительную работу. Создание проблемных ситуаций в обучении имеет свои цели: усвоение программного материала; развитие мыслительных способностей ученика; целенаправленное воспитательное воздействие на личность ученика. При этом организуется самостоятельная работа учащихся по добыванию недостающих знаний [2].

Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении и контроле. Учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. При этом решение проблемы будет складываться из следующих этапов: постановка проблемы, создание проблемной ситуации, осознание проблемной ситуации, формулирование проблемы, применение известных способов действия, формулирование гипотезы, проверка гипотезы, решение проблемы (усваиваются новые знания и познаются способы решения), общие выводы.

В ходе планирования уроков биологии учителя придерживаются приема создания проблемной ситуации, вывода из проблемной ситуации, принятия предлагаемых формулировок проблемы, рассмотренных в теоретической части изучаемого материала. Применение технологии проблемного обучения происходит при изучении нового материала, на комбинированных уроках, на практических занятиях и при обобщении знаний учащихся.

Таким образом, проблемный подход в обучении должен и может находить отражение в учебных программах, в изложении знаний учителем, в самостоятельной работе учащихся. Вместе с тем надо иметь в виду, что не всякий вопрос и не всякий самостоятельный поиск учащихся надо относить к проблемному обучению.

Библиографический список

1. Голикова Т.В., Иванова Н.В., Пакулова В.М. Теоретические вопросы методики обучения биологии: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Изд. 2-е, стереотип. Красноярск, 2013. 274 с.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ РАСТИТЕЛЬНОГО ПОКРОВА МИНУСИНСКОЙ КОТЛОВИНЫ

Н.Е. Инюхин, О.В. Енуленко

*Научный руководитель доктор биологических наук, профессор
Е.М. Антипова*

Изучение растительности Средней Сибири началось через довольно долгое время после появления Енисейского, Красноярского и Канского острогов. Наиболее полные и глубокие работы по данной теме датируются 1719–1726 гг. за авторством немецкого медика и ботаника Даниэля (Даниила) Готлиба Мессершмидта, возглавившего в 1721 г. первую научную экспедицию по Сибири [2]. За 7 лет путешествия по Сибири им было описано 380 видов растений: русские и татарские названия, условия произрастания, употребление. Открытая в Петербурге в 1724 г. Российская Академия наук стала посылать за Урал крупных учёных для всестороннего исследования России, организовав большое число «академических экспедиций», которые охватили в том числе и районы северных лесостепей и юг Средней Сибири, по которым пролегали основные пути с запада на восток. Огромный вклад в изучение внесли участники Второй Камчатской экспедиции (1733–1743) во главе с Иоганном Георгом Гмелиным и Герардом Фридрихом Миллером под общим руководством Витуса Беринга; в экспедиции участвовал также студент-ботаник С.П. Крашенинников, будущий академик ботаники. С 18 по 24 августа 1739 г. Гмелин сделал несколько экскурсий по Красноярску, после чего отправился в поездку по бывшим Ачинскому и Минусинскому уездам. Его маршрут проходил через с. Ужур до верховьев р. Абакана (несколько выше с. Аскиз), Абаканскую степь и Саянский острог (11 сентября 1739 г.). В четырёхтомнике «Флора Сибири» Гмелин описал 1 178 видов растений, в том числе 500 новых. Особенно ценным для систематики является приложение, содержащее 299 таблиц с чёрно-белыми рисунками 300 растений, однако книга оказалась не совсем удобной в использовании, так как имела сложную номенклатуру, которая после номенклатурной реформы К. Линнея в 1753 г. стала считаться устаревшей.

Следующий этап изучения природы лесостепей, начавшийся со второй половины XVIII в., связан с усилением промышленного и торгового развития России, потребовавшего выявления новых природных ресурсов. Это нашло отражение, прежде всего, в организации экспедиций 1768–1774 гг. в менее суровые и более доступные районы южной полосы Сибири. Летом 1771 г. маршрут Гмелина и Миллера повторил Петер Симон Паллас со спутниками: по пути из Томска посетил Ачинскую лесостепь, проехав по летней дороге через г. Боготол, с. Красная Речка, г. Ачинск. Осенью того же года учёный направился к Абаканскому острогу (ныне – с. Краснотуранск) через Боготол, Ачинск, Чернореченскую, Назарово, гору Учум, оз. Билё и Иткуль, р. Карыш и Сон и с. Копены; 4 октября он выехал в Красноярск через д. Ербинскую, Новосёлово, Балахту, Езагаш, Бирюсу и Овсянку. С 1771 по 1773 г. Паллас находился на территории Приенисейского края. В своих путевых заметках он подробно описывал общий характер растительности сибирских лесов, лугов и степей, а также употребление некоторых растений в народной медицине. Но наиболее значимыми трудами Палласа стали «Флора России» и «Описание растений Российского государства с их изображениями» в переводе В. Зуева (1786); во «Флоре России» описан 281 вид, включая виды, описанные первыми исследователями Сибири. В 1835 г., попутно с наблюдениями явления магнетизма, сбором растений занимался немецкий специалист по сложноцветным Х.Ф. Лессинг; большая часть его сборов вошла в состав гербария Н.С. Турчанинова [3]. В Красноярске была написана значительная часть главного труда Турчанинова «Байкало-Даурская флора» [Турчанинов, 1842–1856]. Работа охватывает описания 1 454 видов сосудистых растений, из них 15 родов и 170 видов вновь описаны. Во второй половине XIX в. развёртывает свою деятельность Русское географическое общество (РГО), учреждённое в 1845 г. Наиболее плодотворные работы провёл ботаник Я.П. Прейн в Иркутске и Красноярске с 1883 по 1895 г. Кроме того, Я.П. Прейном в 1891 г. был напечатан ряд работ как результат обработки ботанических коллекций, собранных различными лицами, в том числе Е.Н. Кле-

менц в Ачинском округе Красноярской губернии и Минусинском округе в 1888 г. в количестве 293 видов.

Начало систематического ботанического изучения южной части Красноярского края было положено экскурсиями, сбором коллекций и наблюдениями жителя г. Минусинска Н.М. Мартянова, деятельность которого приходится на период с 1874 по 1904 г. Не считая окрестностей Минусинска, которые Мартянов посещал ежегодно, им совершено 30 ботанических экскурсий и экспедиций по южным приенисейским районам, включая Минусинский, Абаканский, Краснотуранский и др. По просьбе и поручению Мартянова флористические сборы проводили сотрудники Минусинского музея Г.П. Андреев, П.А. Аргунов и Д.В. Пржигодский. Местные жители также участвовали в сборах ботанических материалов и различных сведений о растениях и доставляли их Мартянову. В результате накопился богатый материал по флоре Минусинской котловины, большое количество сведений об использовании растений в народной медицине.

Большую роль в изучении флоры и растительности всей Сибири, в том числе и Приенисейской, сыграли основание Томского Гербария в 1885 г. и открытие Томского университета в 1888 г. с медицинским факультетом, имевшим в своём составе ботанический кабинет и Ботанический сад, в котором готовились ботаники-исследователи. Научная деятельность одного из корифеев русской ботаники П.Н. Крылова, создавшего лучший гербарий сибирской флоры, издание им «Флоры Алтая и Томской губернии» и других трудов, значимых для сегодняшних ботаников, послужили толчком к дальнейшему, более широкому и глубокому изучению флоры Приенисейской Сибири. В 1899 г. Ю.П. и А.И. Матвеевы создают Государственный музей Приенисейского края. Известны гербарные образцы В.И. Липского и А.Ф. Шляхтина. В 1901 г. А. Ярославцев производил наблюдения и сборы 178 видов растений в окр. г. Канска и с. Белый Курьш. Ценные сборы были проведены на территории юго-восточной части Канской лесостепи ботаником Ю.Н. Вороновым в 1903 г. по пути в Восточный Саян монгольской экспедиции капитана Попова.

Новый период в ботанических исследованиях начинается после революции 1917 г.. В 1921 г. начал свои работы по изучению растительности Хакасии и прилегающих к ней районов В.В. Ревердатто. В течение 30 лет он проводил геоботанические и флористические исследования по югу Красноярского края. В многочисленных записях Ревердатто затронул почти все проблемы, относящиеся к изучению растительного покрова. По итогам экспедиций и привлечения ряда местных коллекционеров в Гербарии им. П.Н. Крылова Томского университета сосредоточились богатые флористические сборы по южной части Красноярского края. Это дало возможность приступить к составлению «Конспекта Приенисейской флоры», первый выпуск которого был издан уже в 1937 г.

С 1938 г. ботанические исследования юга Красноярского края начал коллектив Красноярского государственного педагогического института во главе с Л.М. Черепниным. Работы велись в окрестностях Красноярска, Ачинска, Канска, Минусинска, а также в Алтайском районе Хакасии. По итогам экспедиции имеются предварительные отчёты (в рукописи, 1946–1949) и сводная рукописная работа «Растительность Хакасско-Минусинской котловины» (1950). Большие флористические сборы положили начало созданию при Красноярском педагогическом институте Гербария Приенисейской флоры, насчитывающего свыше 12 тыс. листов. В 50–60-х гг. в печать выходят статьи Черепнина по флоре южной части Красноярского края, которые не утратили своей ценности до сих пор.

Не менее значимым является десяти томник «Флора Красноярского края» (1964–1983), составленный по коллекции растений Гербария им. П.Н. Крылова, насчитывающей более 45 тыс. листов (не считая дублетного фонда). Распространение видов на территории края показано по 23 флористическим районам. Во «Флоре Красноярского края» приводится 2 064 вида сосудистых растений, из них споровых – 54, голосеменных – 10, цветковых – 2 000, в том числе 1 468 двудольных и 532 однодольных. На территории Красноярского края растут 26 видов деревьев, 136 видов кустарников и полукустарников, 1902 вида травянистых растений, включая кустарнички и полукустарнички.

Наиболее крупное изучение растительного покрова с 1960 по 1966 г. проводилось коллек-

тивом лаборатории геоботаники Центрального сибирского ботанического сада (ЦСБС) СО АН СССР с целью изучения состояния естественной кормовой базы животноводства в колхозах и совхозах ряда районов Красноярской, Канской лесостепей и Минусинской степи. Геоботанические исследования сопровождались сбором большого количества гербарного материала. Определитель, созданный на основе работы Л.М. Черепнина с учётом дополнений сотрудников кафедры ботаники КГПИ, а также И.М. Красноборовым, И.Ю. Коропачинским и Е.М. Юдиной, стал настольной книгой студентов КГПУ, аспирантов, всех ботаников [4].

В 80-е гг. прошлого столетия Центральный сибирский ботанический сад СО АН СССР (Новосибирск) и Гербарий им. П.Н. Крылова (Томск) с привлечением специалистов из некоторых других учреждений начали 15-летнюю кропотливую работу по обработке и ревизии материалов для составления 14-томной новейшей «Флоры Сибири», оказавшей исключительное влияние на работу исследователей во всех регионах Сибири и поставивших их на новый уровень таксономических обработок. В работе содержатся описания 4 302 видов и подвидов сосудистых растений.

В период полевых работ 2009–2013 гг., проводимых для выявления флористического состава на территории Краснотуранского района, был собран гербарный материал. В 2010–2011 гг., а также в 2013 г. исследования продолжались в рамках учебно-полевых практик совместно со студентами II курса под руководством доктора биологических наук, профессора кафедры биологии и экологии КГПУ им. В.П. Астафьева Е.М. Антиповой. Были собраны и определены редкие и исчезающие виды [1], в том числе занесенные в Красную книгу Красноярского края. Собранным образцам посвящено несколько статей аспиранта КГПУ О.В. Енуленко, в том числе «Флора Сыдинской предгорной и Прибайтакской луговой степей» (2009–2013).

Библиографический список

1. Антипова Е.М., Енуленко О. В. О новых и редких видах во флоре юга Красноярского края // Флора и растительность Сибири и Дальнего Востока. Красноярск, 2011. Т. 1. С. 335–344.
2. Безруких В.А. К истории изучения Красноярского края // География на службе науки, практики и образования. Красноярск, 2001. С. 31–32.
3. Бородин И.П. Коллекторы и коллекции по флоре Сибири. Спб., 1908. 208 с.
4. Васильев А.Н. Наследие Л.М. Черепнина // Флора Сибири и Дальнего Востока. Красноярск, 2001. С. 5–12.
5. Красная Книга Красноярского края: в 2 т. Редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды дикорастущих растений и грибов / Н.В. Степанов, Е.Б. Андреева, Е.М. Антипова и др.; 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск, 2012. Т. 2. 576 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ ПРОБЛЕМЫ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

А.М. Корзунова

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Е.А. Галкина

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) образования одна из задач предмета «География» – сформировать представления и знания об основных проблемах взаимодействия природы и общества, о природных и социально-экономических аспектах экологических проблем [6].

Наряду с демографической, энергетической и сырьевой проблемой, а также проблемой мира и разоружения, использования Мирового океана и мирного освоения космоса существует еще одна глобальная проблема человечества – продовольственная.

Под продовольственной проблемой понимается сложное многоплановое явление, в котором сочетаются экономические, социальные и политические аспекты [1]. Она неразрывно связана со всеми глобальными экологическими проблемами человечества.

Цель нашего исследования – выявление особенностей изучения глобальной экологической продовольственной проблемы учащимися старших классов.

В средней (полной) школе по образовательной программе географии 10 класса В.П. Максакского продовольственная проблема как глобальная проблема современности подробно изучается в разделе «Глобальные проблемы человечества».

Изучение содержания данной темы нами предлагается с использованием компьютерной презентации с видеофрагментами. Презентация наиболее эффективно воздействует на зрительную память учащихся, развивает воображение, образное и логическое мышление. Презентация вызывает учебную мотивацию и делает разнообразным процесс передачи информации с помощью сюжетов из социальных сетей о продовольственной проблеме и продовольственной безопасности в мире и России в частности [5].

Предлагаем шесть основных модулей содержания компьютерной презентации.

Во-первых, изучая продовольственную проблему, нужно определить ее основные аспекты: непосредственно голод и недоедание; качество и структура питания; состояние здоровья общества; продовольственные запасы и их дефицит; неравномерное распределение продовольствия; различный уровень потребления и потребности населения; высокие цены на продукты питания [2].

Во-вторых, обозначить причины нехватки продовольствия: рост населения; экономический кризис; засухи и неурожаи; уровень развития сельскохозяйственного производства; государственная политика в области ценообразования; государственная политика в области регулирования производственных отношений; роль отечественного производителя; соотношение экспорта и импорта продукции.

В-третьих, показать влияние голода на человечество: низкая продолжительность жизни; низкое воспроизводство человечества; отрицательный жизненный тонус человечества; плохое психическое состояние; замедление умственного развития; замедление физического развития; низкая производительность труда.

Внимание учащихся обращается на то, что наряду с глобальной продовольственной проблемой наблюдается тенденция переизбытка в развитых странах и недоедания в развивающихся странах (табл.).

Сравнительная характеристика развитых и развивающихся стран

Признак	Тип страны по уровню социально-экономического развития	
	развитые страны	развивающиеся страны
Проблема	Переизбыток	Недоедание
Численность населения	600 млн человек	Более 1 млрд человек
Причина	Изобилие продуктов и деликатесов	Неправильное питание
Влияние	Реклама	Нехватка определенных питательных веществ

В-четвертых, необходимо уделить внимание статистике: к примеру, в 2009 г. количество недоедающих от общего населения земли составляло 14 %, в 2012 г. – 30 %. На первом месте Азиатско-Тихоокеанский регион, на втором – страны Африки к югу от Сахары, на третьем – Латинская Америка и Карибский бассейн, на четвертом – Ближний Восток и Северная Африка, на пятом – развитые страны [3].

В-пятых, учащиеся должны ознакомиться с правами на продовольствие.

1. Продовольствия должно быть достаточно для всех (минимальное содержание калорий).
2. Минимальный дневной рацион должен быть, по крайней мере, такого качества, чтобы быть полезным для здоровья. Пища должна содержать минимум витаминов и минералов, чтобы не причинять вреда здоровью.

3. Продовольствие должно хорошо распределяться и быть доступным для каждого по разумной цене [4].

Наконец, необходимо уделить особое внимание путям решения продовольственной проблемы:

1) развитие производительных сил сельского хозяйства;

- 2) наращивание мощностей перерабатывающей промышленности;
- 3) внедрение новой техники и технологий;
- 4) сбалансированное развитие всех отраслей агропромышленного комплекса;
- 5) экономическая помощь.

Изучить пути решения продовольственной проблемы учащиеся могут с помощью обобщающего по освоению данной темы урока-конференции «Продовольственная проблема мира и России».

На конференции учащиеся выступают с докладами на темы: «Продовольственная проблема в России и пути ее решения», «Промышленность и решение продовольственной проблемы», «Экономическая помощь голодающим». Роль учителя заключается в проведении инструктажа для учащихся за 2–3 недели до конференции, а именно: о дне и времени проведения мероприятия, о списке докладчиков, о подборе информационных источников; о подготовке дополнительных сообщений и оценивании работ (за доклад или сообщение и оформление реферата).

Таким образом, после изучения глобальной продовольственной проблемы у учащихся сформируется понятие о продовольственной проблеме как одной из глобальных проблем человечества, они узнают о причинах появления данной проблемы и ее влиянии на здоровье людей, а также с помощью урока-конференции изучат основные пути решения продовольственной проблемы.

Библиографический список

1. Кайгородцев А.А. Глобальная продовольственная проблема // Вестник КАСУ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vestnik-kafu.info/journal/8/306/>
2. Ковалев Е. Новые аспекты мировой продовольственной проблемы // Мировая экономика и международные отношения. 2005. № 3. С. 3–9.
3. Ковалёв Е. Мировая продовольственная проблема: новые аспекты // Мировая экономика и международные отношения. 2009. №9. С. 53–59.
4. Словарь по правам человека [Электронный ресурс]. URL: <http://www.biometrica.tomsk.ru/ftp/dict/encyclo/15/rfood.htm>
5. Смирнова Н.З., Галкина Е.А. Основные вопросы методики обучения экологии: учебное пособие. Красноярск, 2014. 212 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

О.А. Котельникова

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор

Н.З. Смирнова

Современная сложная экологическая ситуация в мире и России, возрастающие масштабы антропогенных воздействий на окружающую природную среду, желание мирового сообщества перейти на путь устойчивого эколого-экономического развития – все это заставляет обратить внимание на экологизацию образования, развитие экологической культуры. В связи с этим вся система образования обретает две глобальные функции – неогуманистическую (ориентация на создание человека нового образца) и экологическую, акцентирующую внимание на сохранении биосферы, природы, обеспечении благоприятных экологических условий.

Федеральная программа развития образования и Концепция модернизации образования рассматривают усиление экологической направленности школьных учебных дисциплин. Перед общеобразовательной школой стоят новые задачи:

- повышение степени дифференциации и индивидуализации обучения;

- более полный учет склонностей и способностей учащихся;
- построение индивидуальных образовательных программ;
- создание условий для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Такого характера проблемы среднего образования можно решать только за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса.

Рассмотрим один из вариантов нашего педагогического опыта по осуществлению межпредметных связей. Установление взаимосвязей со смежными дисциплинами расширяет объем опорных знаний, необходимых для понимания и усвоения программного материала по химии. Интеграция с теми предметами, которые кажутся школьникам достаточно привлекательными, позволяет успешно повышать интерес к химии и развивать мотивацию к её изучению.

Межпредметные связи с прикладными дисциплинами раскрывают возможности практического применения приобретаемых химических знаний, а потому данная тема является актуальной.

Химия относится к естественнонаучным дисциплинам и является несколько сложной для усвоения учащимися. В сложившихся условиях заинтересовать учащихся, мотивировать их на обучение этому предмету, связать обучение с решением практических задач посредством практической реализации интегративных связей – главная задача, над решением которой следует вести работу. Один из путей решения данной проблемы – разработка и использование элективного курса, направленного на раскрытие межпредметных связей.

Элективный курс – обязательные курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы, позволяющие школьникам развить интерес к тому или иному предмету и определить свои профессиональные пристрастия. Как вариант решения поставленной задачи мы предлагаем использование экологизированного элективного курса по химии для учащихся старших классов общеобразовательных школ.

Содержание такого элективного курса должно быть направлено на развитие экологической культуры учащихся, ответственного отношения к природе, необходимость ведения здорового образа жизни для сохранения здоровья не только каждого человека, но и всего общества.

Актуальность предлагаемого элективного курса заключается в значимости экологических и здоровьесберегающих представлений и проблем, с которыми мы встречаемся в жизни. Экологизированный элективный курс дает возможность учителю и учащимся заниматься самостоятельной познавательной и практической деятельностью по вопросам здоровья и охраны окружающей среды. Данный образовательный курс является источником знаний, он расширяет и углубляет базовый компонент; обеспечивает интеграцию необходимой информации экологического, химического, биологического характера. Курс позволит полнее учесть интересы и профессиональные намерения старшеклассников, следовательно, сделать обучение более интересным для учащихся и получить более высокие результаты.

К сожалению, в настоящее время понятия «химия» и «экология» связаны с ложными (возможно, и некорректно сформулированными) представлениями о содержании данных наук. Развитие химической науки служит интересам общества, призвано улучшать жизнь человеку и решать проблемы, стоящие перед человеком и человечеством, в том числе и экологического характера. Следовательно, вещества нужно изучать, чтобы правильно применять.

Основные цели экологизированного элективного курса:

- вооружение учащихся знаниями о веществах, которые нас окружают в повседневной жизни;
- раскрытие роли химии в познании природы и обеспечении жизни общества; показ значения химического образования для правильной ориентации в жизни в условиях ухудшения экологической обстановки;
- развитие внутренней мотивации учения, повышение интереса к познанию химии;
- развитие личности учащегося средствами данного курса;
- обеспечение химико-экологического образования, развитие экологической культуры учащихся.

Задачи экологизированного элективного курса:

- формировать сознание необходимости заботиться о своём здоровье, изучать вещества, окружающие нас в повседневной жизни, для того, чтобы их правильно применять;
- учить правильно оценивать экологическую обстановку, формировать активную жизненную позицию по вопросам защиты окружающей среды;
- развивать специальные умения и навыки обращения с веществами, учить выполнять несложные исследования, соблюдая правила по технике безопасности;
- расширять кругозор;
- развивать общеучебные умения и навыки работы с научно-популярной и справочной литературой, умения сравнивать, выделять главное, обобщать, систематизировать материал, делать выводы;
- развивать самостоятельность и творчество при решении практических задач;
- использовать и развивать межпредметные связи, прежде всего, с экологией, химией и биологией и второстепенно с физикой, географией, математикой.

Предполагается, что учащиеся вместе с учителем будут обсуждать и исследовать жизненно важные аспекты с экологических и валеологических позиций. Особое внимание следует уделить изучению воздействия вредных веществ на организм человека и способам защиты от этих воздействий. Практические работы по своему содержанию приближены к жизни, т. к. предполагается исследовать жизненно важные объекты (воздух, воду, пищу). Необходимо использовать местный материал, организовать экскурсии в лаборатории СЭС, водоочистительную станцию и др. Часть времени рекомендуется отвести на решение задач проблемного характера с экологическим содержанием, что обеспечит не только закрепление и развитие специальных навыков, но и формирование активной жизненной позиции.

Контроль усвоения материала по программе курса можно осуществлять через практические, самостоятельные, творческие работы, рефераты, доклады, презентации. В заключение курса можно провести урок-конференцию, на котором ребята смогут представить результаты проделанной работы. Лучшая форма отчета в данном случае – это презентация.

Формы организации учебной деятельности в рамках элективного курса: лекции с элементами беседы, семинары, дискуссии, практические работы исследовательского характера, конференции по проблемам защиты окружающей среды и валеологии, ролевые и познавательные игры.

Включение экологизированного элективного курса в учебный план старших классов позволит осуществить более глубокое ознакомление учащихся с прикладными направлениями химии и тем самым поможет более осознанно выбрать будущую профессию.

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Л.А. Крыткина

*Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор
Н.З. Смирнова*

С 1 сентября 2013 года на территории РФ действует новый Закон «Об образовании». В статье 11 говорится: «В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования» [1].

Отличительной особенностью нового стандарт является его направленность на обеспечение перехода в образовании к стратегии социального проектирования и конструирования, от простой ретрансляции знаний к развитию творческих способностей обучающихся, раскрытию своих возможностей, подготовке к жизни в современных условиях на основе системно-деятельностного подхода и придания образовательному процессу воспитательной функции.

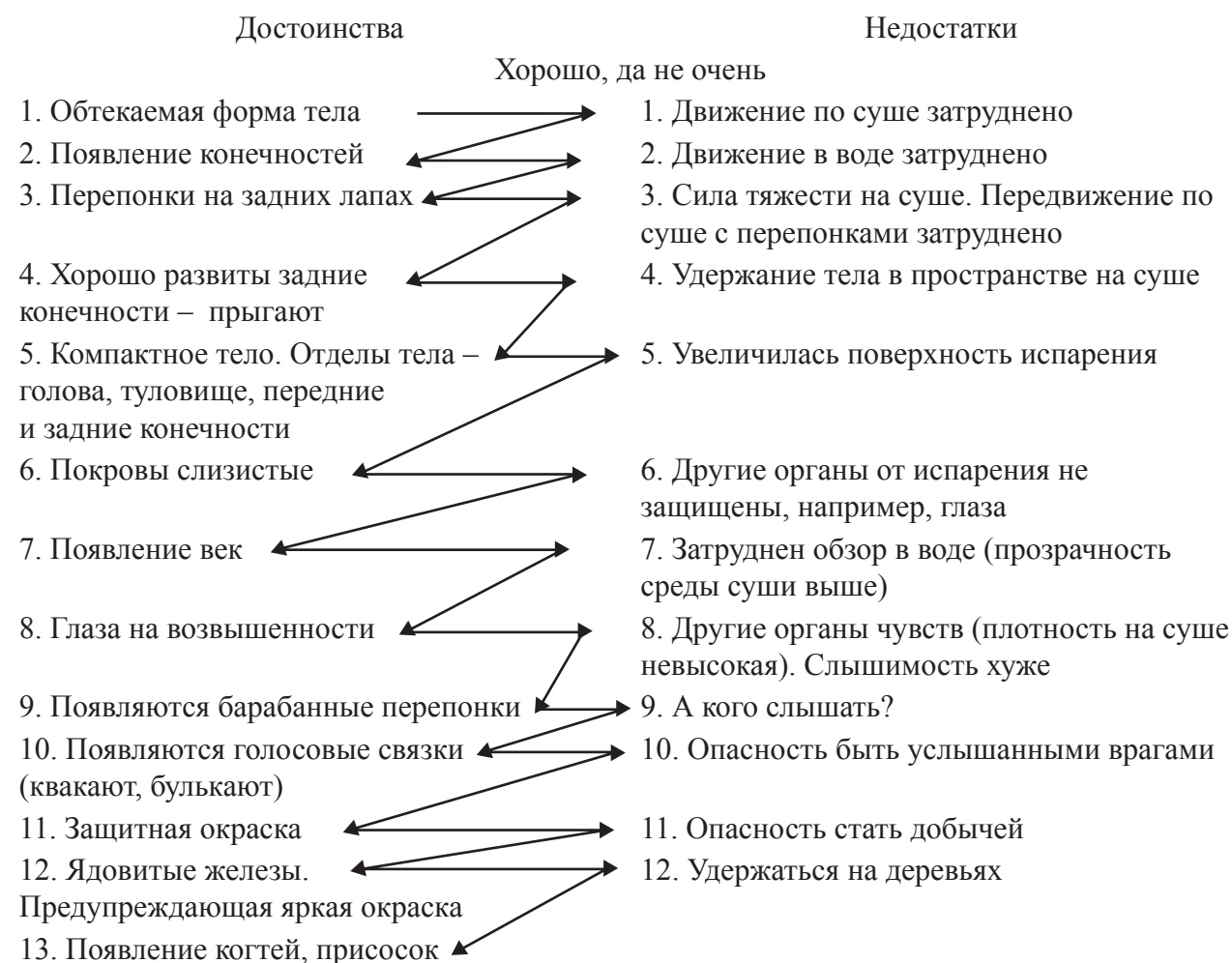
В стандарте заявлено о необходимости перехода от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному изучению содержания образования. Специфические для каждого учебного предмета действия и операции должны быть дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями.

Биология как учебный предмет – неотъемлемая часть естественнонаучного образования на всех ступенях обучения. Предметом изучения биологии как науки является жизнь во всех ее проявлениях, а результатом ее изучения являются научные знания о живой материи. Предметом же изучения биологии как учебной дисциплины являются полученные учеными знания о сущности жизни, а результатом изучения научных знаний должны быть прочные представления и понятия учащихся о закономерностях строения, функционирования и развития живых систем: от клетки до биосферы.

Для реализации ФГОС на уроках биологии на примерах эволюционных изменений в природе возможно активизировать и развивать мыслительную деятельность учащихся посредством доступных обобщений мировоззренческого характера; изучать явления в движении, развитии, взаимосвязи; выявлять причинно-следственные основы процессов, происходящих в природе и обществе. Вершиной мыслительной деятельности учащихся, по Георгу Вильгельму Фридриху Геккелю, является умение выводить новые понятия путем выявления и разрешения противоречий, т. к. именно разрешение противоречий является пружиной эволюционного развития природы и общества.

Рассмотрим фрагмент урока по теме «Земноводные – первооткрыватели суши. Внешнее строение» в 7 классе гимназии №10 Дивногорска.

Составляем схему. В левой колонке с помощью учащихся определяем положительные стороны внешнего строения класса земноводных на примере лягушки. В правой колонке – противоречия, возникающие в результате приспособлений к двум средам. Разрешение противоречия – это появление нового достоинства во внешнем строении лягушек.



Таким образом, учащиеся выделяют, определяют особенности внешнего строения лягушки. Благодаря технологии способа диалектического обучения изучение законов природы через призм противоречий позволяет перейти от знаний, сообщаемых учителем, к знаниям выводным, тем самым превратить процесс обучения в процесс научного открытия.

ИЗУЧЕНИЕ ОХРАНЯЕМЫХ РАСТЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

Н.Н. Лавренюк

Научный руководитель доктор биологических наук, профессор

Н.Н. Тупицына

В эпоху научно-технического прогресса особенно острой становится проблема охраны флоры и растительности. В связи с освоением новых земель все меньше остается участков с естественной растительностью, в результате исчезают места обитания многих дикорастущих растений. Идет обеднение видового состава флоры на всем земном шаре. Становятся очень редкими или исчезают некоторые виды растений.

Все школьные программы [5] не предусматривают изучение охраняемых растений. Однако в учебнике В.В. Пасечника (2011) в теме «Основы систематики растений» аргументируется необходимость занесения растений в Красную книгу и приводятся примеры таких растений. И.Н. Пономарева с соавторами (2008) в теме «Мир растений» свидетельствует о важности задачи охраны дикорастущих растений. Это вполне логично, так как одной из воспитательных задач школьного курса является формирование воспитания любви, бережного отношения и рационального использования растительных ресурсов Родины, что невозможно без знаний по охраняемым растениям и мерам их охраны.

Данные знания целесообразно формировать при изучении природной флоры определенного региона, например, на основе изучения уникальной флоры окрестностей озера Инголь Шарыповского района Красноярского края. Здесь произрастает 4 вида, занесенных в Красную книгу России (2008), и 16 видов – в Красную книгу Красноярского края (2012) (табл. 1).

Таблица 1

Охраняемые растения окрестностей озера Ингол

№	Вид	Семейство	Статус
1	2	3	4
1	Клюква болотная* (<i>Oxycoccus palustris</i> Pers.)	Вересковые (<i>Ericaceae</i>)	3 (R). Редкий вид
2	Лапчатка изящнейшая* (<i>Potentilla elegantissima</i> Polozh.)	Розоцветные (<i>Rosaceae</i>)	2 (V). Уязвимый вид, на северной границе ареала. Приенисейский эндемик
3	Кипрей волосистый* (<i>Epilobium hirsutum</i> L.)	Кипрейные (<i>Onagraceae</i>)	2 (V). Уязвимый вид. Реликт третичной неморальной флоры
4	Мытник Карлов скипетр* (<i>Pedicularis sceptrum carolinum</i> L.)	Норичниковые (<i>Scrophulariaceae</i>)	2 (V). Уязвимый вид
5	Вероника Порфирия* (<i>Veronica porphyriana</i> Pavl.)	Норичниковые (<i>Scrophulariaceae</i>)	3 (R). Редкий вид, из единичных местообитаний
6	Красоднев малый* (<i>Heimerocallis minor</i> Miller)	Лилейные (<i>Liliaceae</i>)	3 (R). Редкий вид
7	Лук поникающий* (<i>Allium nutans</i> L.)	Луковые (<i>Alliaceae</i>)	3 (R). Редкий вид на северо-восточной границе ареала
8	Ладьян Трехнадрезный* (<i>Corallorhiza trifida</i> Chatel.)	Орхидные (<i>Orchidaceae</i>)	3 (R). Редкий вид
9	Венерин башмачок настоящий** (<i>Cypripedium calceolus</i> L.)	Орхидные (<i>Orchidaceae</i>)	2 (V). Уязвимый вид, сокращающийся в численности
10	Венерин башмачок пятнистый* (<i>Cypripedium guttatum</i> Sw.)	Орхидные (<i>Orchidaceae</i>)	3 (R). Уязвимый вид, сокращающийся в численности

1	2	3	4
11	Венерин башмачок крупноцветковый** (<i>Cypripedium macranthos</i> Sw.)	Орхидные (<i>Orchidaceae</i>)	2 (V). Уязвимый вид, сокращающийся в численности
12	Тайник яйцевидный* (<i>Listera ovata</i> (L.) R.Br.)	Орхидные (<i>Orchidaceae</i>)	3 (R). Редкий вид
13	Ятрышник шлемоносный** (<i>Orchis militaris</i> L.)	Орхидные (<i>Orchidaceae</i>)	2 (V). Уязвимый вид
14	Овсяница дальневосточная* (<i>Festuca extremiorientalis</i> Ohwi.)	Злаки (<i>Gramineae</i>)	3 (R). Редкий вид на северной границе ареала. Реликт третичной неморальной флоры
15	Мятлик расставленный* (<i>Poa remota</i> Forsell.)	Злаки (<i>Gramineae</i>)	3 (R). Редкий вид. Реликт третичных широколиственных лесов
16	Ковыль перистый** (<i>Stipa pennata</i> L.)	Злаки (<i>Gramineae</i>)	3 (R). Редкий вид. Сокращается численность популяций

* Виды, занесенные в Красную книгу Красноярского края (2008).

** Виды, занесенные в Красную книгу России и Красную книгу Красноярского края (2012).

Раскрыть данный материал можно в процессе экскурсии на озеро Инголь. «Школьная экскурсия есть форма учебно-воспитательной работы с классом или группой учащихся, проводимая вне школы с познавательной целью при передвижении от объекта к объекту в их естественной среде или искусственно созданных условиях, по выбору учителя и по темам, связанным с программой» [1]. На уроках биологии учащиеся познают предметы и явления природы изолированно друг от друга, так как растения изучаются вне связи со средой обитания. На экскурсии в живую природу этот недостаток в обучении можно ликвидировать и сформировать у учащихся более точную и целостную картину воздействия различных факторов окружающей среды на растения, а также представления о недопустимости их нарушения.

Экскурсия является внеклассным мероприятием, она включает раздел «Растения» в 6 классе и должна быть проведена летом. При подготовке экскурсии мы пользовались материалом Н.З. Смирновой (2007), где изложена методика ее проведения.

До экскурсии учащимся предлагается, используя материал Красных книг, подготовить сведения о распространении видов, их охраняемом статусе, причинах снижения численности, мерах охраны.

В процессе экскурсии, когда учащиеся встречаются охраняемые виды, они рассказывают заранее подготовленные сообщения.

В завершение экскурсии учащиеся подводят итог и заполняют таблицу 2.

Таблица 2

Растения озера Инголь, занесенные в Красную книгу Красноярского края

Вид растения	Статус	Причины снижения численности	Меры охраны

Дома по материалам экскурсии учащимся предлагается выполнить задание по выбору:

– выпустить листовку «Береги наши растения»;

– написать сочинение на тему «Что я могу сделать для сохранения многообразия растений, произрастающих в нашем крае?».

Библиографический список

1. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов пед. ин-ов по биол. спец. 4-е изд. М.: Просвещение, 1983. 384 с.
2. Красная книга Красноярского края: Растения и грибы. Красноярск, 2012. 597 с.
3. Красная книга Российской Федерации (растения и грибы). М.: Российская Академия Наук, 2008. 856 с.
4. Пасечник В.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл. М.: Дрофа, 2011. 304 с.
4. Пономарева И.Н. Биология. 6 кл. М.: Вентана-Граф, 2008. 240 с.
5. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Биология. М.: Дрофа, 2000. 224 с.
6. Смирнова Н.З. Биологические экскурсии и методика их проведения. Красноярск, 2007. 136 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.Д. Ларина

*Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор
Н.З. Смирнова*

*Кто был глух к природе с детства,
кто в детские годы не подобрал
выпавшего из гнезда птенца,
не открыл для себя красоты первой весенней травы,
к тому потом с трудом достучится чувство прекрасного,
чувство поэзии, а может быть,
и простая человечность.*

В.А. Сухомлинский

В XXI век человечество вошло с рядом глобальных экологических проблем. В современных условиях развития цивилизации экологические проблемы приобретают всеобщий характер [1]. Достижения науки и высокие технологии ведут к дисбалансу природного равновесия. Это вызывает тревогу и озабоченность всего мирового сообщества.

На межправительственной конференции в Рио-де-Жанейро в 1992 г. были поставлены задачи, среди которых важнейшими являются:

- принятие практических первоочередных мер по выходу из экологического кризиса;
- воспитание экологической культуры подрастающего поколения с целью предотвращения повторения сложившейся ситуации [7].

Для решения экологических проблем необходим комплекс защитных мер, в том числе формирование экологической культуры у подрастающего поколения. Ведь именно от них во многом будет зависеть будущее состояние нашего общего дома – Земли [6].

Формирование экологической культуры подрастающего поколения нашло отражение в постановлении Правительства Российской Федерации №1208 «О мерах по улучшению экологического образования населения» от 3 ноября 1994 г., в котором экологическое образование и воспитание школьников определяются как приоритетное направление работы школы.

В последние годы в нашей стране появилась тенденция к рассмотрению экологического воспитания как одного из важнейших аспектов социализации личности – активного приспособления к среде обитания, принятия и ответственного выполнения законов существования человека в природе и обществе. О котором говорилось в публичном докладе в 2013 г. В.В. Путиным и Д.А. Медведевым об экологической безопасности России [12].

Процесс социализации включает:

- формирование умения осуществлять различные роли, без которых невозможно взаимодействие человека и природы, безболезненное и неопасное для обеих сторон;
- развитие определенных оценочных суждений, норм и социально значимых мотивов поведения;
- сформированность «критического» мышления, умения предвидеть последствия своего поведения [11].

Особое внимание к проблемам экологического образования детей младшего школьного возраста можно объяснить двумя основными причинами: необходимостью рассматривать экологическое воспитание как непрерывный и систематический процесс в течение всего периода школьного обучения и актуальностью формирования элементарной экологической культуры в наиболее благоприятный период эмоционального взаимодействия ребенка с природой [6]. Это взаимодействие становится все более актуальным по мере роста самостоятельности ребенка и расширения сфер его деятельности. Более того, его чувства и ум развиваются соответственно тому, какой характер носят его отношения с природой. Именно поэтому так ва-

жен в экологическом воспитании начальный этап школьного обучения, когда стихийные знания о культуре взаимоотношений с природной средой систематизируются и обобщаются [1].

Младший школьный возраст – этап формирования основ нравственно-экологической позиции личности, проявления которой имеют свою специфику.

Базовым в развитии экологической культуры первоклассника выступает уровень, приобретённый им в дошкольном возрасте. Новая ступень развития ребёнка связывается с приобретением им экологически ориентированного личного опыта за счёт:

- наблюдений различных состояний окружающей среды, сопровождающихся разъяснениями учителя;
- первоначальных оценок деятельности людей (на уровне хорошо / плохо);
- выполнения предложенных учителем правил поведения;
- обращения с представителями животного и растительного мира и эмоциональных переживаний;
- эстетического наслаждения красотой природы и творческого воплощения своих впечатлений в устных рассказах, рисунках;
- ощущения потребности в знаниях экологического содержания;
- бережного отношения к используемым предметам, продуктам питания;
- наблюдения за деятельностью взрослых по улучшению окружающей среды и собственного посильного участия в ней [11].

При этом более актуальными для младших школьников являются эмоциональные переживания, связанные с процессом общения с объектом природы, а также разнообразная деятельность в ней.

В основе современного экологического образования младшего школьника должны лежать следующие целевые установки:

- формирование целостного представления о природном и социальном окружении как среде жизни, труда и отдыха человека;
- развитие умений воспринимать окружающий мир посредством органов чувств, направленного интереса и способности к причинному объяснению при анализе факторов и явлений окружающей действительности;
- обучение младших школьников методам познания окружающего мира;
- воспитание эстетического и нравственного отношения к среде жизнедеятельности человека, умение вести себя в ней в соответствии с общечеловеческими нормами морали [11].

Экологическое образование с его направленностью на воспитание ответственного отношения к окружающей среде должно явиться стержнем и обязательной составной частью общеобразовательной подготовки учащихся. Одним из важнейших принципов экологического образования считается принцип непрерывности и систематичности. Непрерывность и систематичность экологического образования осуществляется путём комплексного подхода, сочетающего в себе классно-урочную и внеурочную деятельность.

Главная задача экологического образования младших школьников – формирование экологической культуры, ответственного отношения к природе, понимания неразрывной связи человеческого общества и природы, включающего систему экологических знаний, умений, мышления [6].

В процессе развития экологической культуры младшего школьника можно условно выделить четыре этапа, совпадающих с переходом ребенка из класса в класс. В качестве основных критериев роста следует назвать приобретённый ребенком опыт взаимодействия с окружающим миром, который обеспечивает необходимую базу в развитии экологической культуры личности и следующие проявления нравственно-экологической позиции личности:

- усвоение норм и правил экологически обоснованного взаимодействия с окружающим миром, трансформация значительной их части в привычки ребёнка;

- наличие потребности в приобретении экологических знаний, ориентация на их практическое применение;
- потребность в общении с представителями животного и растительного мира, сопереживание им, проявление доброты, чуткости, милосердия к людям, природе, бережное отношение ко всему окружающему;
- проявление эстетических чувств, умения и потребности видеть и понимать прекрасное, потребности самовыражения в творческой деятельности;
- проявление инициативы в решении экологических проблем ближайшего окружения.

На уроках по окружающему миру происходит знакомство с элементарной целостной картиной мира, природными явлениями, животными, растениями, рассказывается о взаимоотношениях организмов со средой их обитания, о приспособлениях к ней, о природных мероприятиях по защите растений и животных родного края, что, естественно, является средством воспитания и образования школьников начальных классов. Например, при изучении темы «Круговорот воды в природе» можно провести опыты: «Испарение», «Конденсация». Подробнее остановимся на опыте «Растение-насос».

Для опыта нужны: прозрачный пакет, круглая резинка, зеленое комнатное растение.

- Выполнение. 1. Надеть пакет на раскидистую ветку растения, закрепить резинкой.
2. На следующий день посмотреть, что получилось. Откуда взялась вода?

Дети делают вывод: растение высасывает воду из почвы, а листья испаряют ее со своей поверхности [8].

Для того чтобы сформировать экологическую культуру у младших школьников, уроков окружающего мира недостаточно. Поэтому необходимы:

- 1) включение экологических сведений в содержание различных дисциплин (русский язык, математика, литературное чтение, рисование, трудовое обучение);
- 2) создание школьного научного экологического центра (или экологического комитета в классном коллективе);
- 3) сбор литературы экологической направленности;
- 4) проведение внеклассной работы по экологии (бесед, праздников экологической направленности, выпуск экологических газет, бюллетеней, обращений по охране природы родного края).

Таким образом, важнейший методический аспект экологического образования младших школьников – активное включение детей в экологическую деятельность, формирование дружеских отношений с окружающей природной средой.

Библиографический список

1. Виноградова Н.Ф. Экологическое воспитание младших школьников. Проблемы и перспективы // Начальная школа. 1997. № 4. С. 36–40.
2. Квасова Л.С., Фролова И.Д. О некоторых аспектах экологического образования школьников // Биология в школе. 1998. № 3. С. 36–40.
3. Кривошеева М.А., Кислицкая М.Б. Экологические экскурсии в школе. М.: ИКЦ «Март»: Ростов-на-Дону, 2005.
4. Клепинина З. Шаги к экологической культуре // Начальная школа. 2007. № 9. С. 3–9.
5. Козина Е.Ф. Практикум по методике преподавания интегрированного курса «Окружающий мир»: учебное пособие. М.: Академия, 2007. 224 с.
6. Луцагина И. Экологическое образование сегодня // Воспитание школьников. 1994. №3. С. 10–11.
7. Путешествие в мир природы: Познавательная игра по творчеству В. Бианки. Читаем, учимся, играем: сб. сценариев. Вып. 3. М.: Либерей, 1997. С. 61–64.
8. Смирнова Н.З., Галкина Е.А. Исследовательская деятельность школьников в окружающей среде: учебное пособие. Красноярск, 2012. 200 с.
9. Смирнова Н. З. Теория и практика экологического образования в условиях школ: учебное пособие. Красноярск, 2004. 280 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК У СТАРШЕКЛАСНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕНСИВНОЙ ШКОЛЫ «ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОЙ БИОЛОГИИ»)

А.В. Лукина

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Е.А. Галкина

Результаты международных сопоставительных исследований PISA показывают отставание российских подростков от сверстников из большинства развитых стран мира по ключевым для формирования функциональной грамотности направлениям, особенно по владению умениями применять полученные знания на практике [1]. В Государственной программе «Развитие образования» на 2013–2020 гг. отмечается, что это отставание во многом является следствием недостаточного распространения деятельностных (проектных, исследовательских) образовательных технологий и слабого развития профильного образования, особенно в области естественных наук и технологий [2].

Профильное обучение в старших классах считается одним из вариантов удовлетворения индивидуальных образовательных запросов учащихся [3].

Образовательные потребности можно определить как потребности в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, предусматриваемыми прогностической моделью компетентности, которой необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем [6].

Образовательные потребности формируются при участии средств массовой информации, определяются социально-экономической ситуацией (в том числе реальной ситуацией на рынке труда) и т. д. [5].

Проблема формирования у молодежи образовательных потребностей довольно остро стоит сейчас в нашем обществе. Соответственно, исследование образовательных потребностей является актуальной задачей, поскольку позволяет прогнозировать степень востребованности тех или иных программ, проводить коррекцию в соответствии с требованиями экономической ситуации.

С целью исследования образовательных потребностей старшеклассников Красноярского края автором разработана анкета, которая была предложена участникам интенсивной естественнонаучной школы «Перспективы современной биологии». В анкетировании приняли участие 600 старшеклассников из 40 районов Красноярского края. Ответы на вопросы, предложенные в анкете, позволяли понять отношение респондентов к формам работы при освоении дисциплин естественнонаучного профиля, объектам и тематике исследований, участию в конкурсах и конференциях, выбору места получения профессионального образования и т. д.

Результаты исследований выявили определенную дезориентированность старшеклассников относительно образовательных потребностей в области естественных наук. Так, учитывая, что выборка состояла из участников интенсивной естественнонаучной школы, можно говорить о слабой заинтересованности в получении естественнонаучного профессионального образования. Так, 57 % ответивших обозначили намерение поступать в медицинские вузы. В то же время прочие профессии, требующие особых знаний в области биологии (зоолог, эколог, гидробиолог, генетик, учитель биологии), выбрали менее 1 % опрошенных. При этом 21 % не определились с будущей профессией, почти столько же (22 %) участников декларировали выбор профессии, не связанной с естественными науками (актеры, программисты, юристы).

В современных условиях основным требованием, предъявляемым к выпускнику школы, является не только наличие определенного набора знаний и умений, но и сформированность компетенций, под которыми понимается: реальное владение методами, средствами деятельности, возможность справиться с поставленными задачами и достигать цели по преобразованию окружающей среды [1]. Считается, что исследовательская деятельность способствует формирова-

нию компетенций, повышает интерес к дисциплине, давая возможность увидеть ее практическую ценность.

В результате анализа анкет можно отметить следующее: 44 % опрошенных вообще не занимались исследованиями, а из числа тех 56 %, кто занимался, 67 % проводили свои исследования не в области естественных наук. Учитывая ту роль, которую играет исследовательская деятельность в формировании компетенций, крайне важно понимать, почему больше половины старшеклассников не занимаются исследованиями в области естественных наук. По данным анкетирования, основными причинами отсутствия исследовательской деятельности старшеклассниками были выбраны: отсутствие научного руководства, сопровождения, консультирования по желаемой теме (53 %). Одновременно с этим 44 % вообще не считают исследовательскую деятельность нужной или интересной. Показательно, что менее 3 % причиной отсутствия исследовательской работы называют неудовлетворительное обеспечение оборудованием, при этом лишь два респондента (из 600!) указали, чего именно им не хватает (микроскоп и ноутбук). Таким образом, на настоящем этапе вовсе не отсутствие должного материально-технического обеспечения является фактором, сдерживающим развитие исследовательской деятельности в области естественных наук среди старшеклассников.

Результаты исследования показали, что для 63 % опрошенных наиболее предпочтительным объектом исследований является человек, для 27 % – микроорганизмы, приблизительно по 5 % предпочтений остается на растения и животных. Одним из факторов, объясняющих повышенный интерес к изучению человека, является вопрос выбора будущей профессии. Высокий интерес к микробиологии, возможно, обусловлен тем, что в рамках школьного курса биологии эта тема почти не рассматривается.

Вопрос о предпочтительной форме проведения занятий показал следующее распределение интересов: 76 % делают выбор в пользу практических форм (освоение методов, постановку экспериментов в лаборатории). Для 45 % школьников кажется привлекательным формат научно-исследовательских экспедиций, походов, экскурсий, 32 % участников считают интересной общественную деятельность (организация и проведение природоохранных акций, массовых праздников, создание теле- и радиопередач), почти столько же (25 %) готовы принимать участие в различных ток-шоу, круглых столах, диспутах, те же 20 % признают важность теоретических занятий (лекции, доклады). Компьютерная обработка информации, анализ и интерпретация данных и самостоятельный поиск информации собрали 5 и 2 % голосов соответственно. Поскольку на данный вопрос можно было выбрать более одного ответа, общая сумма отличается от 100 %.

Проведенные исследования показали, что образовательные потребности в области естественных наук у старшеклассников в значительной степени ограничены подготовкой к поступлению в медицинский вуз. У старшеклассников мало представлен такой компонент естественнонаучной грамотности, как осведомленность в том, что естественные науки оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферы общества, готовность проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием [3].

Для совершенствования исследовательской деятельности как средства формирования универсальных учебных действий необходимо выстраивать систему научно-методического сопровождения исследовательской деятельности школьников [4].

Таким образом, результаты проведенных исследований показали несформированность образовательных потребностей в области естественных наук у старшеклассников Красноярского края, что негативно влияет на их образовательные и будущие профессиональные траектории.

В сложившейся ситуации существенной может оказаться роль дополнительного образования, способствующего предпрофессиональному самоопределению.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (проект). URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D>

0%BD%D1%82%D1%8B/2690/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/1170/%D0%93%D0%BE%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0_%D0%A0%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%28%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%29.pdf

2. Демидова М.Ю., Ковалева Г.С. Естественнонаучная подготовка школьников: по результатам международного исследования PISA // Народное образование. 2011. № 5. С.157–166.
3. Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации (первая версия) (Проект). URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/4090>
4. Неуман К.А., Галкина Е.А. Развитие естественнонаучного мышления у учащихся в процессе обучения биологии // Современное естественнонаучное образование: достижения и инновации: материалы VI Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции. Красноярск, 14–15 ноября 2013 г. Красноярск, 2013. С. 218–220.
5. Онипко А.А. Образовательные потребности и траектории современной молодежи // Дискуссия. 2013. № 2 (32) февраль. С. 14–17.
6. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. Мариуполь, 2004. 19 с.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.Е. Меньшикова

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Т.В. Голикова

Профильное обучение – это система специализированной подготовки старшеклассников, направленная на то, чтобы сделать процесс их обучения на последней ступени общеобразовательной школы более индивидуализированным, отвечающим реальным запросам и ориентациям, обеспечить осознанный выбор школьниками профессиональной деятельности.

Профильное обучение позволяет учащимся выбрать конкретную приоритетную область для более глубокого изучения. Поскольку выбор предполагает ряд вариантов, то переход к профильному обучению – это, прежде всего, расширение свободы, вариативности школьного образования.

Цели профильного обучения

– Обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования.

– Создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ.

– Способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями.

– Расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Задачи профильного обучения

– Дать учащимся глубокие и прочные знания по профильным дисциплинам, т. е. именно в той области, где они предполагают реализовать себя по окончании школы.

– Выработать у учащихся навыки самостоятельной познавательной деятельности, подготовить их к решению задач различного уровня сложности.

- Сориентировать учащихся в широком круге проблем, связанных с той или иной сферой деятельности.
- Развить у учащихся мотивацию к научно-исследовательской деятельности.
- Выработать у учащихся мышление, позволяющее не пассивно потреблять информацию, а критически и творчески перерабатывать ее, иметь своё мнение и уметь отстаивать его в любой ситуации.
- Сделать учащихся конкурентоспособными в плане поступления в выбранные ими вузы.

История и развитие профильного обучения

Реформы образования проходят сейчас в большинстве развитых стран мира. При этом особое место в них отводится проблеме профильной дифференциации обучения.

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить следующие общие для всех изученных стран черты организации обучения на старшей ступени общего образования.

1. Общее образование на старшей ступени во всех развитых странах является профильным.
2. Как правило, профильное обучение охватывает три, реже два последних года обучения в школе.
3. Доля учащихся, продолжающих обучение в профильной школе, неуклонно растет во всех странах и составляет в настоящее время не менее 70 %.
4. Дипломы (свидетельства) об окончании старшей (профильной школы) обычно дают право прямого зачисления в высшие учебные заведения.

В дореволюционной России до середины XVIII в. дифференциация обучающихся осуществлялась по следующим направлениям: церковное или светское, сословное, мужское или женское.

Реформа 1786 г. подготовила почву для появления большого числа разнообразных учебных заведений: мужские гимназии, женские гимназии, реальные училища, коммерческие училища, кадетские корпуса и епархиальные училища.

Попытки создания профильных классов, школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов предпринимались в России примерно с середины XIX в., когда началась новая реформа среднего образования. Ее политическим фоном была обострившаяся борьба против крепостного права. При проведении реформы образования в СССР неоднократно рассматривались вопросы профильного обучения. В 1958 г. на заседании АПН профессор Н.К. Гончаров выступил с докладом «О введении фуркации в старших классах средней школы» и предложил организовать дифференцированное обучение старшеклассников. В 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8–10 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов.

Таким образом, введение различных форм дифференциации в учебный процесс отечественной школы, в том числе и профильного обучения, сопровождалось периодическим подъемом и спадом интереса к ней со стороны работников образования различного уровня. Но, несмотря на это, можно смело говорить о том, что направление развития профильного обучения в российской школе в основном соответствует мировым тенденциям развития образования. Наша школа имеет достаточно богатый опыт организации профильного обучения, и на новом этапе критический анализ его поможет предупредить нежелательные негативные ситуации.

Компоненты профильного образования

- Базовый (инвариантный, общеобразовательный).
- Профильный компонент: ряд курсов, изучаемых по выбору на углубленном уровне.
- Элективный компонент (компонент по выбору): ряд курсов, изучаемых по выбору.

Проблемы профильного естественнонаучного образования

1. Отсутствие качественных учебников, программ, методического обеспечения для профильных классов, которые в полной мере удовлетворяли требованиям обучения на профильном уровне.

2. Не учитываются межпредметные связи по профильным предметам, что, с одной стороны, приводит к дублированию тем и потерям учебного времени, а с другой – затрудняет осознанное восприятие учебного материала. Например, до 2004 г. изучение химии в профильном классе начиналось с органической химии, что давало возможность осознанного восприятия темы «Химический состав организмов» на уроках биологии в 10 классе. А сейчас химия 10 класса – продолжение неорганической химии, а органическая химия будет изучаться только в 11 классе.

3. Нерациональное распределение часов для изучения тем и разделов в 6–9 классах. Так, например, дефицит времени в 6–7 классах не позволяет уделить достаточно внимания обобщению материала, его практической направленности. Как можно за два часа изучить тему «Плоские черви», дать общую характеристику типа в сравнении с кишечнополостными, разобрать приспособления в строении и жизнедеятельности червей к паразитическому образу жизни, изучить жизненные циклы, провести лабораторную работу «Изучение строения плоских червей на постоянных микропрепаратах и влажных препаратах» и ещё каким-то образом проверить знания? На наш взгляд, качественно это сделать невозможно. И учитель вынужден выкраивать время за счёт последних тем, часть практических и лабораторных работ проводить формально, а иногда и не проводить, а только оформлять в тетрадах для лабораторных работ, часть материала давать на самостоятельное изучение, притом, что учебники написаны сложно, а в старших классах сухо и неинтересно. Всё это приводит к снижению интереса к биологии, что создаёт определённые трудности при формировании профильных классов.

На изучение биологии в 9 классе основное внимание уделяется не столько биологии, сколько психологии. Характеристика психических процессов, биосоциальной природы личности сложна для восприятия девятиклассниками, а тема «Происхождение человека, движущие силы антропогенеза, эволюция человека, расы» полностью дублирует соответствующую тему 11 класса. В то же время программой не предусмотрены разделы и темы, позволяющие повторить и обобщить ранее полученные знания, несмотря на то, что в 9 классе проводится обязательная государственная итоговая аттестация по биологии, которая охватывает материал 6–9 классов.

4. Недостаточное количество элективов, так как финансирование школы не позволяет их расширить.

5. Новые задачи, поставленные перед учителем профильной школы, требуют от него мобилизации сил, умений, знаний, зачастую того, что проходит с годами педагогического труда. В школе, где уже сегодня внедрены предпрофильная подготовка и профильное обучение, обозначились типичные затруднения педагогов в процессе их реализации.

Пути решения профильного естественнонаучного образования

Первая ступень решения – поиски.

Знакомство с профессиями начать с экскурсий:

Станция «Юных натуралистов»;

Водоочистительная станция;

Агрохимическая лаборатория;

Аптека;

Биохимическая лаборатория;

Знакомство с медицинскими профессиями.

Вторая ступень решения – создание групп по интересам.

8 класс – спецкурс «Здоровье и окружающая среда». Летняя школа «Изучение флоры и фауны территории близлежащего микрорайона».

9 класс – спецкурсы: «Физиология растений»; «Микробиология».

10–11 классы – спецкурсы: «Аналитическая химия»; «Экологическая химия».

Летняя школа «Урбоэкология» (экология города) с прохождением практики в экологической лаборатории.

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО БИОЛОГИИ

Е.В. Мильшина

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Е.Н. Прохорчук

В современных условиях модернизации образования одним из главных направлений преподавания является изменение приоритетов в учебной деятельности учащихся. Акцент делается на усилении самостоятельности школьников, более широком использовании в обучении видов деятельности, направленных на подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ.

ЕГЭ на протяжении многих лет является частью жизни школьников. Идеального варианта подготовки к ЕГЭ не существует. При подготовке к экзамену у каждого выпускника возникают трудности. К сдаче экзамена можно готовиться как с учителем, так и самостоятельно, используя при этом новейшие технологии и специально разработанные методики, например, кейс-технологии. Внедрение учебных кейсов в практику российского образования в настоящее время является весьма актуальной задачей.

Сегодня ученик должен выносить из школы не просто объем знаний, а умение учиться. Для того чтобы стать профессионалом, надо ежедневно перечитывать журналы и газеты, смотреть передачи, знакомиться с ресурсами Интернета и многое другое. Поэтому крайне необходимо владеть навыками сбора, систематизации и обработки, анализа информации, а также уметь сравнивать, сопоставлять, выбирать и конструктивно критиковать. Именно для работы с вариативной информацией можно использовать кейс-технологии.

Под методом кейсов понимается изучение школьниками путем рассмотрения большого числа ситуаций или задач в определенных комбинациях. Такое обучение формирует первоначально бессознательное, а затем осознанное понимание и способность мыслить и говорить на языке основных проблем, с которыми они столкнутся в будущей профессиональной деятельности. Если при изучении ситуационных задач в ЕГЭ метод кейсов будет использоваться регулярно, то нарастает синергетический эффект, который способствует формированию устойчивого навыка решения практических задач. Такие экологические ситуационные задачи встречаются практически в каждом варианте ЕГЭ в части С.

Метод кейсов способствует тому, что у школьников:

- развивается альтернативное мышление – умение оценить и выбрать оптимальный вариант решения проблемы;
- правильно составлять и корректировать план осуществления решения.

Задача учителя правильно подобрать ситуационные задачи, системно их представить в виде комбинаций-блоков. Школьники должны решить проблемы и получить правильный результат.

Главное помнить:

1. Возможны различные решения.
2. Есть определенная доля риска за ответственное принятие решения.
3. Учитель направляет дискуссию путем проблематизации ситуации, хронометража, усиления глубины подходов для обсуждения.
4. Кейс должен содержать дозированную информацию, начальные условия ситуации, для того чтобы школьник быстро вошел в анализ ситуации.

Проанализировав множество вариантов ЕГЭ разных годов по биологии, а именно часть С, можно прийти к выводу, что экологические ситуационные задачи встречаются довольно часто и их можно сгруппировать в кейсы. При подготовке к ЕГЭ можно использовать кейсы экологических ситуационных задач.

Предлагаем следующую классификацию экологических ситуационных задач из ЕГЭ с примерами.

5. Абиотические факторы

- Объясните, какой вред растениям наносят кислотные дожди.
- На поля гречихи часто выставляют ульи с пчелами. Какую пользу растениям это приносит?
- Чем характеризуется географический способ видообразования?

2. Антропогенные факторы:

- В результате лесного пожара выгорела часть елового леса. Объясните, как будет проходить его самовосстановление.
- Почему на лесных тропинках растения отсутствуют или сильно разрежены?
- В чем выражается отрицательное влияние деятельности человека на растительный мир биосферы?

3. Биотические факторы

- Какие биотические факторы среды сдерживают рост численности популяций животных в природе?
- В чем состоит опасность открытого сжигания бытовых отходов для окружающей среды?
- В водоем запустили карпов. Объясните, как это могло повлиять на численность обитающих в нем водорослей, карасей и шук.

4. Адаптация живых организмов

- Какие приспособления к сезонным изменениям среды имеют млекопитающие?
- Муха-осовидка сходна по окраске и форме тела с осой. Назовите тип ее защитного приспособления, объясните его значение и относительный характер приспособленности.
- Почему численность промысловых растительноядных рыб может резко сократиться при уничтожении в водоеме хищных рыб?

5. Адаптация растений

- В чем проявляется приспособленность высших растений к жизни в воде?
- Какие особенности псилофитов позволили им первыми освоить сушу?
- Растения мятника лугового, произрастающего на пастбищах в местах выпаса скота, имеют менее низкий рост по сравнению с особями того же вида, растущими там, где выпаса не было. Объясните причину этого явления.

6. Биосфера

- В состав биосферы входят атмосфера, литосфера, гидросфера. Объясните, где в этих сферах проходят границы жизни и чем они обусловлены.

7. Биоценоз

- Почему грибы считают важным компонентом биоценоза?
- Почему сов в экосистеме леса относят к консументам второго порядка, а мышей к консументам первого порядка?
- На территории городского парка много лет существует колония грачей. Укажите не менее трех изменений в биогеоценозе парка, вызванных обитанием колонии грачей.

Рекомендации по формированию кейсов для более успешной подготовки к ЕГЭ

Фаза работы	Действия учителя	Действия школьника
До занятий	1) подбирает кейс 2) определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки школьников 3) разрабатывает сценарий занятий	1) получает кейс и список рекомендуемой литературы 2) индивидуально готовится к занятию
Во время	1) организует предварительное обсуждение кейса 2) делит группу на подгруппы 3) руководит обсуждением кейса в подгруппе, вводит дополнительные сведения и условия	1) задает вопросы, углубляющие понимание проблемы и кейса целиком 2) разрабатывает варианты решения 3) принимает решение
После	1) оценивает работу 2) оценивает принятые решения 3) подводит итоги	1) составляет письменный отчет о занятии по теме

Требования к содержанию кейса. В кейсе рассматривается конкретная ситуация, в описание которой включаются случаи, факты, решения, имевшие место в течение определенного времени. Ситуация может отражать комплексную проблему или частную задачу.

Информация не должна представлять полного описания процесса или события. Она носит ориентировочный характер, поэтому приходится вводить новые данные (возникают варианты решения), оценивать существенность параметров. Обсуждение начальных условий для разрешения проблемы способствует глубокому проникновению в проблему, умению прогнозировать ситуацию, анализировать набор необходимых данных.

Модерация работы с кейсом. Цель (развивающая) кейс-технологий максимально активизировать каждого школьника и вовлечь в процесс анализа ситуации и принятия решений.

Группа делится на такое число подгрупп, чтобы было 3–5 человек в подгруппе.

Группа выбирает модератора (руководителя), который несет ответственность за организацию работы и принятие решения. Модератор представляет путь решения проблемы своей подгруппы.

Можно организовывать работу двумя путями:

1) все подгруппы реализуют одни и те же проблемы на одно занятие, конкурируя между собой в поисках наиболее оптимального решения;

2) каждая подгруппа на практических занятиях реализует один проект, представляющий комплексную актуальную тему, учитывающую все ее аспекты.

Работа по кейс-технологии предполагает широкое использование метода модерации.

Метод модерации имеет цель:

1) научить работать в одной команде;

2) быстро принимать решения при ограниченной информации и недостатке времени;

3) организации открытого обмена мнениями каждого участника подгруппы, если участник выполняет роль эксперта, аналитика, экспериментатора.

Последовательность действий

– Работа проходит с использованием метода мозгового штурма.

– Выписывается и конкретизируется цель.

– Фиксируются дополнительные вопросы, которые необходимо уточнить.

– По каждому вопросу фиксируется мнение.

– Формулируется результирующее мнение.

Образовательные цели можно определять следующим образом.

1. Формулировка целей обучения – набор слов или символов, описывающих одно из намерений в плане обучения.

2. Цель передает намерение учителя в отношении того, что школьник будет делать, и как учитель узнает о том, как и когда он это сделает.

3. Следует описать то, что школьник будет делать, написать формулировку отдельно для каждой цели; чем больше формулировок, тем больше шансов прояснить цель.

Взаимодействие при кейс-технологии может быть организовано в различных формах: индивидуально, в малых группах, творческих коллективах.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЕ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ)

М.Н. Мюллер

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Н.М. Горленко

Образовательная среда современной школы предполагает наличие разнообразных интерактивных средств обучения, в том числе электронных образовательных ресурсов. Электронными образовательными ресурсами (ЭОР) называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства [1].

Таким образом, под ЭОР подразумевают некое содержание, облаченное в электронную форму для воспроизведения которого используются электронные устройства.

В настоящий момент создано большое количество различных программ, где ученики могут самостоятельно решать задачи, выполнять тесты, работать с текстами, с коллекциями животных и определителями. При помощи ЭОР стало возможным обогатить урок качественным иллюстративным материалом, показать те процессы и явления, которые отдалены от нас во времени и пространстве, моделировать биологические процессы [2]. Например, при изучении темы «Годовой жизненный цикл и сезонные явления в жизни птиц» в 7 классе ученики могут работать с цифровым образовательным ресурсом «Живой уголок» и выполнять разнообразные задания. Например, в разделе «Гнездования птиц» можно дать задание для индивидуальной работы учащихся. (Прочитайте текст учебника на стр. 221–223. В программе «Живой уголок» в разделе «Птицы» выполните задание, распределите представителей разного рода птиц в представленные ниже гнезда.)

Вместе с тем возможности ЭОР в учебном процессе еще недостаточно исследованы и апробированы. Как правило, их используют для демонстрации объектов природы и биологических процессов, систематизации знаний и представления её в символическом виде, проверки знаний, подготовки к ЕГЭ и ГИА [3]. Кроме этого, ЭОР используются при организации внеурочной и внеклассной работы учащихся в области естествознания. Особую роль электронные образовательные ресурсы играют при обучении детей, которые по каким-либо причинам не посещают школу. Для них ЭОР становятся основным средством освоения нового материала. Однако в образовательных учреждениях учителя в редких случаях предлагают учащимся самостоятельное освоение нового материала с использованием электронных образовательных ресурсов. Эта ситуация обусловлена низким качеством освоения учебного материала, которое определяется уровнем сформированности у учащихся познавательных, регулятивных и коммуникативных умений. Следовательно, при использовании электронных образовательных ресурсов необходимо создавать особые методические условия.

Во-первых, необходимо организовать самостоятельную учебную деятельность учащихся.

Выделяют два вида индивидуальных форм организации выполнения заданий: *индивидуальную*, когда деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий осуществляется без контакта с другими школьниками, но в едином для всех темпе; *индивидуализированную*, которая предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся над выполнением специфических заданий [4]. Учитывая особенности каждого вида индивидуальной работы, необходимо в обоих случаях четко ставить перед учащимися учебную задачу и предоставлять план выполнения заданий.

Второй тип индивидуальной работы создает оптимальные условия для использования дифференцированных заданий, которые могут отличаться по содержанию, по способу освоения, по длительности работы и т. д. При изучении темы «Надкласс Рыбы» можно дифференцировать задания таким образом. 1. В инновационных материалах в разделе «Живой уголок» на рисунке «Внутреннее строение рыбы» к каждому органу подставьте свое название и обобщите системы органов. 2. В разделе «Наборы цифровых ресурсов к учебникам» выберите тему «Надкласс Рыбы». Рассмотрите рисунок внутреннего строения рыбы, прочитайте ниже представленный текст и заполните таблицу, сделайте заключение.

Важной проблемой в обучении школьников является недостаток внимания учителя к каждому учащемуся, так как наполняемость класса в среднем составляет 28–30 человек. Следовательно, для организации индивидуальной работы учащихся нужны специальные алгоритмы, отражающие последовательность выполняемых действий, способ работы, время, необходимое для его выполнения, планируемый результат. Так, изучая тему «Класс Земноводные, или Амфибии» при помощи электронного образовательного ресурса «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», можно предложить учащимся следующий порядок действий.

- Откройте файл с названием «Таксономические деревья по биологии», выберите раздел «Земноводные».
- Изучите класс, надкласс, надотряд, отряд и подотряд этих животных.
- Постройте дерево из фигур, представленных в разделе, так, чтобы они соответствовали своей иерархии.
- Сделайте заключение.

Кроме этого, инструкции к ЭОР должны включать задания по формированию универсальных учебных действий (УУД), так как они являются средством освоения учебного материала. Очевидно, что этот процесс должен идти по пути от простых умений к сложным. Вначале нужно освоить одни умения, а затем другие, не выпуская из виду уже сформированные, продолжая их усложнять [5]. Задания из раздела «Биология. Животные. Класс Земноводные, или Амфибии (Amphibia), места обитания и строение земноводных» могут быть следующими.

– Прочитайте текст.

– Выделите в тексте конкретные примеры влияния окружающей среды на жизнедеятельность земноводных.

– Оформите главную мысль текста.

– Найдите фразу, которая, с вашей точки зрения, является дополнительной.

Следующим методическим условием использования ЭОР при индивидуальном изучении нового материала является позиция учителя. Учитель становится тьютером, который выступает в роли организатора познавательной деятельности учащихся. Его главная функция – формирование универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), поскольку они нужны ученикам для качественной самостоятельной работы. Учителю необходим план своей деятельности на занятии, в котором прописываются задачи по формированию и диагностике конкретных УУД у тех или иных учеников [6].

В-третьих, при изучении объектов и явлений природы важную роль играют натуральные средства наглядности, поэтому важно их сочетать с использованием ЭОР. Используя цифровой иллюстрированный атлас-определитель растений средней полосы России, можно определять растения, представленные в гербарии в натуральном виде, тем самым сочетать натуральные средства наглядности и использовать инновационные учебные материалы. При проведении лабораторной работы можно сочетать цифровые ресурсы с натуральными средствами наглядности. В лабораторной работе «Строение и передвижение инфузории-туфельки» можно демонстрировать микропрепарат через электронный микроскоп на экран, при этом каждый ученик рассматривает свой микропрепарат в световой микроскоп.

Такая организация учебной работы учащихся на уроке дает возможность каждому ученику постепенно, но неуклонно, углублять и закреплять полученные знания, вырабатывать необходимые умения, навыки, опыт познавательной деятельности, формировать у себя потребности в самообразовании. Но индивидуализированная форма учебной работы несколько ограничивает общение учащихся между собой, стремление передавать свои знания другим, участвовать в коллективных достижениях. При использовании ЭОР эту проблему можно решить за счет онлайн-технологий (Skype, Google, Moodle и др.). Так, учащиеся могут выполнять одно групповое задание, проверять и контролировать друг друга, получать отношение к своей работе.

В заключение отметим, что методические условия использования ЭОР в групповых формах работы на уроке требуют дополнительных исследований.

Библиографический список

1. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. М.: ИЦКПС, 2000.
2. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: научно-методические материалы / Г.А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П. Ильина, В.И. Снегурова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
3. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах. М.: Республиканский мультимедиа-центр, 2007.
4. Формы организации учебной деятельности школьников: научно-методические материалы. Владимир: ВГПУ им. П.И. Лебедева-Полянского, 2013.
5. Горленко Н.М. Формирование информационно-коммуникативных умений при освоении предметного материала // Народное образование. 2010. № 6. С 203–209.
6. Горленко Н.М., Лебединцев В.Б., Запятая О.В., Клепец Г.В. Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе. М.: Национальный книжный центр, 2013. 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ОВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ И ПРИЕМАМИ ПОИСКА ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

К.А. Неуман

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Е.А. Галкина

В связи с внедрением федерального государственного стандарта основного общего образования нового поколения установились новые требования к знаниям и умениям школьников. Теперь учащиеся должны не только хорошо знать свой предмет (в нашем случае биологию), но и освоить универсальные учебные действия, в том числе метапредметные результаты освоения образовательной программы, одним из важнейших критериев которого является овладение способами и приемами поиска информации.

В настоящее время школьники предпочитают искать любую информацию с помощью Интернета. Несомненно, это во многом облегчает работу и экономит время, нет необходимости идти в библиотеку, тратить силы на поиск нужной информации, перелистывая страницы многочисленных научных печатных изданий, систематизировать полученную информацию. Однако далеко не всю полную и достоверную информацию можно найти в Интернете (к тому же долговременная работа с компьютером вредна для здоровья школьников). По этой причине школьникам необходимо посещать библиотеку. Приходя в библиотеку, они сталкиваются с проблемой неумения пользоваться информационными ресурсами, т.е. найти нужную литературу среди множества книжных изданий с помощью библиотечных каталогов и картотек.

Цель нашего исследования – изучение разновидностей библиотечных ресурсов и овладение методиками их использования при изучении биологии в основной школе.

Для поиска нужной информации читателем используется справочно-библиографический аппарат – это совокупность традиционных и электронных справочных и библиографических изданий, библиотечных каталогов и картотек. К числу наиболее распространенных в практике работы библиотек библиографических картотек относятся: картотеки журнальных статей, краеведческие картотеки, тематические и специальные картотеки.

Библиотечный каталог может функционировать в карточной или машиночитаемой форме, на электронных носителях, а также в форме книжного издания. Библиотечные каталоги, как и любая информационно-поисковая система, выполняют знаково-коммуникативную, информационно-поисковую и педагогическую функции.

До конца XX в. существовало небольшое разнообразие каталогов – это традиционный алфавитный и систематический каталоги. В настоящее время по причине широты тематики, многообразия видов документов, а также существования различий в запросах читателей библиотек функционируют несколько видов и форм каталогов, об особенностях которых учащиеся должны знать и уметь с ними работать. Среди них: алфавитный (служебный и читательский), топографический, страноведческий, издательский, географический, генеральный, архивный, систематический, предметный, краеведческий и электронный каталоги.

Особого внимания заслуживает электронный каталог. Это машиночитаемый библиотечный каталог, работающий в реальном режиме времени. Он дает принципиально новые возможности для поиска, в отличие от традиционных библиотечных каталогов, обеспечивает доступ к ресурсам каталога не только пользователям данной библиотеки, но и удаленным клиентам. Электронный каталог выполняет функции всех видов каталогов: по назначению – читательского, служебного, топографического; по способу группировки – алфавитного, систематического и предметного; по виду отражаемых документов – на книги, статьи и др.; по отражаемым фондам – электронный каталог одной библиотеки или сводный электронный каталог.

Учащимся важно знать, что электронный каталог обеспечивает одновременный многоаспектный оперативный поиск.

Очень удобный вид поиска – ключевые слова, т. к. такой поиск не требует от читателя знания систем классификации, автора, названия документа. Зная точно или даже примерно тему своего запроса, можно набрать его самостоятельно с клавиатуры или выбрать из имеющегося словаря.

Исходя из того что выбор каталога зависит от имеющейся у школьника информации об издании, можно условно разделить каталоги по сложности поиска.

Наиболее удобным можно назвать алфавитный каталог, именно он является самым распространенным в школьных библиотеках. Это обусловлено тем что для работы с ним школьнику нужно минимум информации, например, название источника. Этим качеством обладает и электронный каталог, но его наличие может позволить не каждое учебное заведение. Для учителей биологии не менее важен систематический каталог, в нем библиографические записи располагаются по отраслям знания. Затруднительным является поиск по издательскому каталогу, так как для поиска литературы нужно иметь точную дату выпуска источника. Трудность заключается в том, что множество источников со временем переиздаются, следственно изменяется дата выпуска, поэтому информация у читателя может не совпадать с информацией (год издания) в каталоге.

Для того чтобы учителю правильно составить задания, направленные на работу с библиотечными каталогами, нужно руководствоваться следующими правилами.

1. Ознакомиться с содержанием тех или иных источников литературы в данной библиотеке.
2. Ознакомиться с каталогами, представленными в школьной библиотеке.
3. Сопоставить данные с изучаемой темой.
4. Ознакомить учащихся с видами и работами с различными каталогами, по необходимости провести экскурсию.
5. Объяснить учащимся методику поиска в систематическом каталоге:
 - обозначить тему поиска словом или коротким словосочетанием. Посмотреть, есть ли это слово или словосочетание в алфавитно-предметном указателе;
 - если есть, то по указанному в алфавитно-предметном указателе индексу следует найти соответствующий раздел систематического каталога, в котором проводится поиск описания нужной книги;
 - в случае его наличия необходимо заполнить читательское требование на данную книгу;
 - если данного слова или словосочетания в алфавитно-предметном указателе нет или нет описания на книгу в систематическом каталоге, то следует изменить формулировку и повторить поиск по алфавитно-предметному указателю;
 - если опять получается отрицательный результат, надо обозначить объект поиска более широким понятием и еще раз повторить поиск в алфавитно-предметном указателе;
 - если ничего не найдено, необходимо обратиться к дежурному библиографу.
6. Корректно составить задание (вопрос).
7. Указать в задании вид каталога, с помощью которого можно найти информацию для заданной работы.
8. Дать задание на уроке.
9. Проверить выполненное задание.

В ходе работы выявлено, что в основном в школьных библиотеках преобладают традиционные каталоги: алфавитный, систематический и электронный каталоги. Именно по работе с этими каталогами были разработаны задания по биологии для учащихся 5–9 классов.

Задания для работы с алфавитным каталогом (АК)

Пользуясь алфавитным каталогом библиотеки, найдите сочинение русского ученого А.К. Тимирязева «Солнце, жизнь и хлорофилл» и сделайте краткий конспект.

Соберите коллекцию насекомых своего района, определите, сделайте систематику и опишите представителей коллекции, оформите этикетки. Для того чтобы выполнить это задание, необходимо найти школьный атлас-определитель насекомых Б.М. Мамаева или определитель насекомых европейской части Л.Н. Медведева. Для того чтобы найти эти источники, воспользуйтесь алфавитным каталогом нашей библиотеки (летнее задание).

Выполните тест «Кровеносная система человека». Ответы на вопросы теста вы можете найти в книге «Организм человека» Сугарова. С. Т.

Приготовьтесь к уроку-семинару по теме «Происхождение жизни на Земле», пользуясь информацией из предложенных источников. Их можно легко найти с помощью алфавитного каталога по заглавию документа.

Задания для работы с электронным каталогом (ЭК)

В библиотеке имеется DVD-диск на тему «Солнечная система». Найдите его с помощью электронного каталога, просмотрите и ответьте на следующие вопросы: 1. Назовите самую большую планету. 2. Что такое световой год? 3. Что представляет собой комета?

Приготовьте доклад и презентацию на тему «Растения с уклоняющимся типом питания». Для того чтобы легче найти информацию, воспользуйтесь электронным каталогом.

С помощью электронного каталога найдите все способы размножения животных, запишите особенности каждого из них.

Составьте полимнения по понятиям: сообщество, биоценоз, биогеоценоз, экосистема, биосфера.

Задания для работы с систематическим каталогом

Соберите коллекцию из 10 листьев, по 2 одного и того же растения, с теневой и световой стороны (дерева, травы, кустарника, цветка на выбор). Засушите. На лист А4 наклейте по одному объекту, рядом напишите: лист какого растения представлен, какое жилкование имеет лист, цвет листа, листорасположение, прикрепление, размер, имеются ли опушение (если да, то с какой стороны листовой пластинки), форма листовой пластинки, сложный или простой лист. Затем сделайте сравнение между листьями (световыми и теневыми) одного растения, например, разный размер, цвет, количество жилок и т. д. Для более удобной работы обратитесь к систематическому каталогу в библиотеке и с его помощью найдите распечатки по ботанике с планом описания внешнего строения листа.

С помощью систематического каталога найдите не менее трех изданий разного года выпуска Красной книги. Проведите анализ, выберите три вида (класс на выбор), которые пополнили популяцию, и три вида, которые стали «вымирающими». Распределите по категориям.

В библиотечном систематическом каталоге в разделе «Анатомия» найдите литературу, связанную с инфекциями. С помощью выбранной вами книги впишите в тетрадь информацию по следующему плану: перечислите инфекции; какие системы организма борются с инфекциями; каким способом инфекции попадают в организм человека; выберите любую инфекцию и запишите, как организм борется с ней.

Для того чтобы привлечь учащихся к работе в библиотеке, нужно правильно составлять задания. Для учащихся до 8 класса рекомендуется обязательно указать вид каталога, работа с которым поможет выполнить задания. Учащимся старших классов, имеющим опыт работы с библиотечными каталогами, можно предоставить выбор каталога самостоятельно. Мотивировать учащихся работать в библиотеке, а не с интернет-ресурсами, может лишь учитель, заинтересованный в интеллектуальном развитии своих учеников. Работа с библиотечными каталогами выполняет развивающие задачи, формирует у учащихся логическое мышление, мировоззрение, аккуратность, память. Библиотечные каталоги, так же, как и любые информационно-поисковые системы, выполняют и педагогическую функцию, способствуя интеллектуальному и профессиональному развитию личности читателя.

Таким образом, учителю биологии для развития способов и приемов поиска информации необходимо знакомить школьников с преимуществами различных каталогов, в том числе электронных библиотечных систем, в качестве домашних заданий для работы с литературными источниками давать задания на поиск информации с помощью различных библиотечных систем.

Библиографический список

1. Берестова Т. Ф. СБА универсальных библиотек: модные веяния и устойчивые тенденции // Библиография. 1997. С. 3–10.

2. Ванеев А.Н., Минкина В.А. Справочник библиотекаря. СПб: Профессия, 2005. 496 с.
3. Программно-методические материалы: Биология. 6–11 кл. / сост. В.С. Кучменко. 4-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2001. 224 с.
4. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Естествознание. 5–11 кл. / сост. В.Н. Кузнецов, М.Ю. Демидова. М.: Дрофа, 2001. 224 с.
5. Справочник библиотекаря / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина / сост. С.Г. Антонова, Г.А. Семёнова. М.: Книга, 1985. 303 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

ПРОЕКТ ПРОВЕДЕНИЯ ДНЯ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ В ЛАБОРАТОРИИ БИОХИМИИ И ФИЗИОЛОГИИ ЭНЕРГООБМЕНА И ТЕРМОРЕГУЛЯЦИИ

А.А. Полещук

Научный руководитель кандидат биологических наук, доцент

Е.И. Елсукова

Физиология – это наука о закономерностях процессов жизнедеятельности живого организма, его органов, тканей и клеток, их взаимосвязи при изменении различных условий и состояния организма [2]. Физиология – наука экспериментальная и основными методами физиологической науки являются экспериментальные методы. Физиологические процессы представляют собой динамические явления. Они непрерывно развиваются и изменяются, поэтому непосредственно удастся наблюдать лишь некоторые процессы. Большинство же связей между физиологическими явлениями и процессами при наблюдении являются незамеченными. Вследствие этого простое наблюдение как метод исследования является источником субъективных ошибок. Обычно наблюдение позволяет установить лишь качественную сторону явлений и лишает возможности исследовать их количественно.

Физиологический эксперимент, в отличие от простого наблюдения, – это целенаправленное вмешательство в текущее отправление организма, рассчитанное на выяснение природы и свойств его функций, их взаимосвязей с другими функциями и с факторами внешней среды [3]. Такой метод позволяет ответить на вопросы: что происходит в организме и как происходит. Также этот метод требует хирургической подготовки животного, которое может носить: 1) острую (вивисекционную, от слова *vivo* – живое, *seksia* – секу, т. е. секу по живому), 2) хроническую (экспериментально-хирургическую) формы [2].

На современном этапе процесс изучения физиологии как науки не останавливается на таких методах, как наблюдение и эксперимент. Развитие молекулярной биологии, появление мощной вычислительной техники, способной работать с огромными массивами данных, заставляет ученых и биологов примыкать к сложным инновационным технологиям обучения биологии. Прогресс науки обусловлен не только развитием экспериментальной науки и методов исследования. Он в огромной мере зависит и от эволюции мышления физиологов, от развития методологических и методических подходов к изучению физиологических явлений.

В современных условиях наиболее распространенными являются электрофизиологические методы, позволяющие регистрировать электрические процессы, не изменяя текущей деятельности изучаемых органов и без повреждения покровных тканей, например, электрокардиография, электромиография, электроэнцефалография [1]. Развитие радиотелеметрии позволяет передавать эти получаемые записи на значительные расстояния, а компьютерные технологии и специальные программы обеспечивают тонкий анализ физиологических данных. Их анализ доведен до уровня клетки и даже до ее частей, особенно в микрофизиологических экспериментах, когда в качестве объектов исследуются, например, одиночная мышечная, нервная или другие клетки.

Работы с клеточной культурой давно стали неотъемлемой частью любого экспериментального исследования в биологии. Знакомство с простейшими физиологическими раство-

рами и сложными культуральными средами, решение расчетных задач по их приготовлению должны происходить уже на уровне школьного обучения биологии. Кроме развития соответствующих навыков, такое изучение предмета должно способствовать закреплению и углублению знаний, полученных в таких разделах школьного курса, как «Биология человека», «Общая биология».

В последние годы вузы активно включились в поиски школьников, заинтересованных в серьезном изучении науки и ориентированных на профессиональную деятельность в этой сфере. Серьезный потенциал для изучения биологии как науки накоплен в лаборатории биохимии, физиологии энергообмена и терморегуляции КГПУ им. В.П. Астафьева.

Лаборатория биохимии, физиологии энергообмена и терморегуляции открыта в начале 90-х гг. XX в. с появлением на факультете тогда еще естествознания профессора Л.Н. Медведева и доцента Е.И. Елсуковой.

Тематика лаборатории связана с изучением регулируемого термогенеза.

Лаборатория оснащена достаточным количеством современного оборудования, необходимого для организации несложных демонстраций базовых методов работы с живыми клетками и клеточными органеллами. В его состав входят несколько спектрофотометров и фотоэлектроколориметры, высокоскоростная рефрижераторная центрифуга, рНметр, кислородомер с электродом Кларка, современные аппараты для белкового электрофореза и вестерн блоттинга.

Для привлечения школьников к более углубленному изучению биологии и проведения профориентационной работы был разработан план проведения дня открытых дверей в лаборатории биохимии, физиологии энергообмена и терморегуляции. День открытых дверей рекомендуется провести 8 февраля – в день российской науки.

План проведения дня открытых дверей

№	Проводимые мероприятия	Место проведения	Время проведения
1.	Приветствие гостей, ознакомление с предназначением лаборатории и историей ее открытия	Площадка на 5 этаже	14.00–14.15
2.	Инструктаж о порядке осмотра объектов и требования безопасности	Площадка на 5 этаже	14.00–14.20
3.	Стендовая презентация по экспериментальным исследованиям	Ауд. 5-36	14.20–14.30
4.	Ознакомление с методами работы в лаборатории	Ауд. 5-38	14.30–14.40
5.	Ознакомление со специальным оборудованием	Ауд. 5-38	14.40–14.50
6.	Осмотр вивария. Ознакомление с ветеринарно-санитарными правилами содержания опытных животных	Ауд. 5-38 Виварий	14.50–15.00
7.	Подведение итогов. Приглашение к обучению. Выступление студентов	Площадка на 5 этаже	15.00–15.15

В заключение отметим, что физиология является экспериментальной наукой и требует для своего изучения применения разнообразных практических методов и проведения лабораторных работ. Поэтому для изучения этой науки необходима добротная лаборатория с современным оборудованием, которая поможет пронаблюдать сложнейшие физиологические процессы, в том числе на уровне клетки. Таким образом, разработанный нами план проведения дня открытых дверей в лаборатории позволит привлечь школьников к более серьезному изучению науки и поспособствует их самоопределению в выборе профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика: энциклопедический словарь. М., 2005.
2. Общий курс физиологии человека и животных: в 2 т. / под ред. А.Д. Ноздрачева. М., 1991.
3. Практикум по нормальной физиологии / под ред. Н.А. Агаджаняна. М.: Изд-во РУДН, 1996.
4. Физиология человека / под ред. В.М. Покровского, Г.Ф. Коротько. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003. 656 с.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Т.Н. Попова

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Т.В. Голикова

В современном образовании одной из новых форм эффективных технологий обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов, а также обучение на примере разбора конкретной ситуации – case-study.

Данная технология обучения зародилась и была применена в начале XX в. (1909 – 1910) в США в Гарвардской школе бизнеса при преподавании экономических дисциплин. Первым начал использовать кейс-метод профессор Коупленд (Copeland). В России кейс-технология начала внедряться в 70-е гг. в Московском государственном университете им. М. Ломоносова [3, с. 87]. Значительный вклад в разработку и внедрение кейс-технологий внесли Ю.Д. Красовский, Д.А. Пospelов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт, В.Я. Платов и др. [2, с. 15].

Кейс-технология – это интерактивная технология обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у учащихся новых качеств и умений (Р. Мери).

Название технологии произошло от латинского casus – запутанный необычный случай; а также от английского case – портфель, чемоданчик [1;11]. Поэтому говоря о кейс – технологии мы предполагаем, что в данном обучении будет использоваться набор фактов, явлений, событий и т.п. требующих проблемного решения.

Сущность данного метода состоит в применении в процессии обучения школьников конкретных ситуаций, основанных на фактах из реальной жизни.

Учащимся предлагается осмыслить жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает практическую проблему, которая не имеет однозначных решений, и активизирует определённый комплекс знаний, необходимых для усвоения при решении данной проблемы. Кейс-технология направлена не столько на усвоение конкретных знаний, сколько на развитие интеллектуального и коммуникативного потенциала школьников.

Особенность технологии в том, что в ходе подготовительной работы учителем ставится проблема, не имеющая однозначного и очевидного решения, подбирается и раздается материал, отражающий какой-либо вопрос. Кейс-технология ставит обучающегося и преподавателя в позицию участника ситуации, который действует в реальных условиях и сталкивается с необходимостью принимать решения и разрабатывать на их основе план действия.

Организация работы с кейс – технологией проводится последовательно и состоит из следующих этапов:

- знакомство с реальной ситуацией, ее особенностями и формулировка проблемы (вырабатывает у учащихся познавательные учебные действия);
- выделение основных проблем, факторов, которые могут реально воздействовать на ситуацию (формирует познавательные учебные действия);
- предложение концепций или тем для мозгового штурма (формирует у учащихся познавательные действия);
- анализ последствий принятия того или иного решения – сравнение, обобщение;
- решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов, которые могут соперничать, выбор наиболее верного решения – через коммуникативные учебные действия.

Формы представления кейса разнообразны, он может быть оформлен в виде небольшого текста на одной странице (структурированный кейс); объемного текста, содержащего избыточную информацию (неструктурированный кейс).

Кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать поставленной цели создания;

- быть актуальным по содержанию;
- иллюстрировать аспекты быденно-практической жизни или предполагаемой профессиональной деятельности;
- предусматривать возможность альтернативных вариантов решения обозначенной проблемы.

Структура процесса обучения по кейс-технологии предполагает последовательность решения проблемы (рис.).

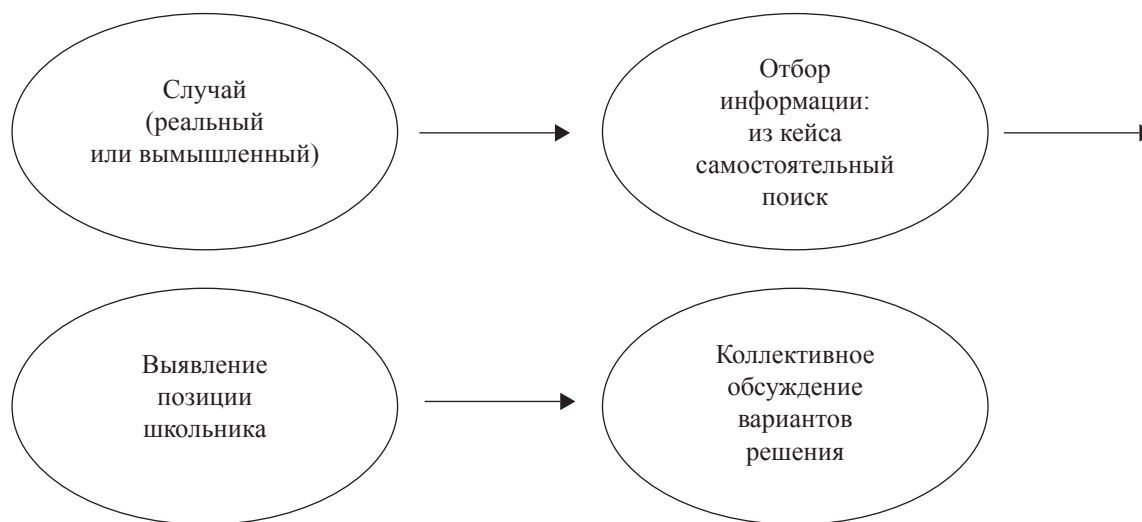


Рис. Структура кейс-технологии

Использование кейс-технологии на уроках по биологии позволяет включать учащихся в учебный процесс, формируя у них универсальные учебные действия.

Универсальные учебные действия обеспечивают учащемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты.

К универсальным учебным действиям относятся: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные действия [4, с. 22].

В познавательных универсальных учебных действиях выделяются такие действия, как общеучебные и логические. Кейс-технология формирует исследования, поиск и отбор необходимой информации, ее структурирования, моделирования изучаемого содержания, умения анализировать объекты с целью выделения признаков (существенных, несущественных), установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, выдвижение гипотез и их обоснование.

Коммуникативные действия – один из этапов реализации кейс-технологии, обсуждение проблемы в группе и выработка общего решения, поэтому кейс формирует у учащихся умения слушать и слышать собеседника, развивает навыки устной речи, учит аргументации, формирует общую культуру общения.

На наш взгляд, использование кейс-технологии позволяет формировать названные универсальные учебные действия.

Так, например, при изучении нового материала по биологии с кейс -технологией учащихся можно направлять на постановку проблемы, формирование познавательной цели и самостоятельный вывод.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования кейс-технологии.

Таким образом, технологии кейс-обучения развивают универсальные учебные действия в процессе обучения биологии, способствуют развитию мышления, ориентированного на выработку практических решений преодоления конкретной ситуации, активизацию знаний, закрепление приемов владения ими до уровня умений.

Приведем пример задания по биологии 6 класса с использованием кейс-технологии, которое позволяет сформировать познавательные и коммуникативные учебные действия.

Тема «Значение листа в жизни растений»

Учитель ставит перед учащимися задачу: Действительно ли столь велика роль листа на нашей планете?

Для решения проблемы подготовлен кейс, в котором предложены различные материалы, раскрывающие функции листа. Учащиеся должны познакомиться с предложенными информационными источниками и, опираясь на них, сформулировать ответ на поставленный вопрос.

Кейс «Значение зеленых растений»

1. Создание информационного блока

Лист и его строение	Строение и функции тканей листа	Роль в природе и жизни человека
Схема процесса фотосинтеза	Схема процесса транспирации и газообмена	

Использование схем, рисунков, набор гербарных образцов, комнатных растений, лабораторного оборудования, инструктивных карточек.

2. Работа учащихся в микрогруппах по изучению основных вопросов.

1 группа изучает материал о строении листа, используя лабораторное оборудование – читают, наблюдают строение листа пеларгонии.

2 группа рассматривает строение и функции тканей листа под микроскопом.

3 группа выполняет построение схемы процесса фотосинтеза.

4 группа рисует схему процесса транспирации и газообмена.

3. Предоставление докладов учащимися.

4. Обсуждение ответов учащихся.

5. Оценивание работ, выводы урока.

Организуется работа в подгруппах (создаётся 4 подгруппы) по поиску решения поставленной проблемы.

Проблема. Группа школьников, развлекаясь, обрывает листья у кустарников, считая, что не нанесит вреда растению.

Перед учениками стоит задача, доказать ребятам, что лист, являясь частью растения, выполняет жизненно важные функции, без него растение погибнет.

На уроке учащиеся знакомятся с материалами кейса, ведётся работа в группах по поиску решения поставленной проблемы. Учитель отвечает на вопросы, консультирует учащихся, предлагает им обратить внимание на следующие моменты:

– Каково строение листовой пластинки?

– Какие функции выполняет лист в растении?

– Какие процессы протекают в листе?

– Какова роль растений в природе и жизни человека?

На изучение материалов кейса, обсуждение в группах отводится 25 мин., на следующем этапе организуется обсуждение вариантов ответов, представленных группами. Учащиеся обосновывают свой выбор. Для каждой группы отводится примерно 5 мин. (20 мин.)

Около 5 мин. отводится на обсуждение ответов, данных каждой группой (20 мин.). При этом используются следующие критерии оценки работы групп:

– в выступлении есть логичное, обоснованное, биологически верное объяснение строения листа и его функций;

– в выступлении перечислены все функции листа;

– раскрыта роль растений в природе и жизни человека;

– учитываются работа в группе, взаимоподдержка.

В процессе работы с кейс-технологией у учащихся происходит формирование общеучебных действий через исследование, поиск и отбор необходимой информации и коммуникативных – через обсуждение проблемы в группе и выработки общего решения.

В условиях постоянно растущих объёмов информации и изменяющихся требований особенно важно, чтобы у учеников был надёжный инструмент для продолжения познания и образования. Именно таким инструментом являются сформированные универсальные учебные действия.

Таким образом, использование инновационных образовательных технологий способствует формированию универсальных учебных действий учащихся.

Библиографический список

1. Андриади И.П., Темина С.Ю. Основные направления применения кейс-технологий в профессиональной подготовке учителя // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 3. С. 2–4.
2. Метод case-study как современная технология ориентированного обучения: реферативный обзор / под ред. Н.Н. Комиссаровой. М.: Финансовая академия при Правительстве РФ, 2005.
3. Еремин А.С. Кейс-метод // Инновации в образовании. 2010. № 2. С. 67–81.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Т.Ю. Ронжина

*Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор
Н.З. Смирнова*

Национальная доктрина образования в Российской Федерации, утвержденная постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г., определяющая образовательную политику государства до 2025 г., формулирует цели и задачи образования в России, в числе которых: обеспечение разностороннего и своевременного развития детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализации личности; подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий [1]. Принципиальное значение для педагогической науки и практики приобретает поиск инновационных механизмов процесса формирования универсальных учебных действий.

Развитие универсальных учебных действий, а именно познавательных, дает возможность учащимся овладеть навыками самостоятельного определения и формулирования познавательной цели, поиска и выделения необходимой информации, определение основной и второстепенной информации, структурирование знаний и т. д. Сегодня совокупность формируемых у школьников учебных умений и навыков работы с источниками информации, входящими в состав информационно-коммуникативной компетенции, представляет собой разрозненные сведения из различных областей знаний, что не позволяет на практике выполнить функцию информационного обеспечения образовательной деятельности учащихся в силу своей бессистемности. Школьники оказываются не только беспомощными в решении типовых информационных задач, но не осознают низкого уровня своей функциональной грамотности в осуществлении самостоятельной работы с информацией, не представляют ценности знаний и умений в области информационного обслуживания. Необходимо отметить, что в последние годы количество внешкольной информации, получаемой учеником из различных средств массовой коммуникации, стало существенно преобладать над объемом, предлагаемым школой.

В условиях образовательной деятельности школ использование внешкольной информации при реализации содержания школьного курса, например, биологии позволяет решать как личные интересы школьников в области образования, так и общественные.

Под внешкольной информацией мы понимаем ту часть информации, которую школьники получают при общении с другими людьми и по каналам средств массовой коммуникации. Источниками внешкольной информации могут быть:

- средства массовой информации на печатной основе – медиатексты (книги, газеты, журналы);
- электронные средства передачи информации (радио, эфирное, кабельное, спутниковое телевидение, видео, компьютерные сети, компьютерные игры и др.) [2].

Внешкольная информация может быть применена в учебных целях, поскольку она расширяет представления учащихся об окружающем их мире и процессах, протекающих в нем.

При изучении естественных наук обращение к внешкольной информации носит эпизодический характер, и учителя, как правило, используют ее для иллюстрации применения знаний, которые учащиеся получили на уроках, в промышленности, сельском хозяйстве и в быту. Следует отметить, что попытки включить внешкольную информацию в контекст базового образования предпринимались и раньше. Так, в книге С. Г. Шаповаленко «Методика обучения химии», вышедшей в 1963 г., подробно описан опыт работы С. Д. Давыдова, который использовал научно-популярную химическую литературу.

Система работы с медиатекстами была использована нами в рамках технологии проблемного обучения, а именно на этапе постановки проблемных вопросов, поиска способов решения проблемы, оформления выводов и заключений. Задания к информации, взятой из средств массовой коммуникации, могут быть различными, например, нахождение ошибок в получаемой информации; извлечение данных из предложенной информации и представление ее в табличной форме; аргументация собственных высказываний; установление практических целесообразных связей между информационными сообщениями. Особое значение в работе с медиатекстами имеют формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Как показывает опыт, индивидуальное самоопределение учащихся, постановка образовательных целей на каждом занятии, контроль и взаимоконтроль полученных результатов позволяют достичь не только высоких результатов в предметной области, но и обеспечить целенаправленный процесс формирования и развития умений, обеспечивающих поиск, обработку и хранение информации.

Приведем пример урока по теме «Нарушение осанки и плоскостопие» по программе курса «Человек и его здоровье», на котором организуется работа учащихся с внешкольной информацией. На первом этапе урока происходит постановка проблемы. «Влияет ли мода на здоровье человека?» «Можно ли быть модным и здоровым?» – варианты проблемных вопросов, которые могут быть предложены учащимся. Для решения поставленных противоречий и ознакомления с теоретической частью урока предлагается посмотреть видеоролики телепередач «Жить здорово!» (например, выпуск от 9 октября 2012 года), «О самом главном», которые посвящены этой проблематике. Полученная информация представляется в табличной форме, где отмечаются характеристики правильной осанки и стопы и условия их формирования. На следующем этапе урока осуществляется (организуется) работа учащихся со статьями из печатных периодических молодежных изданий («OOPS», «Молоток», «Маруся» и т. д.), которые посвящены модным тенденциям в обуви и одежде. В ходе такой работы учащиеся проводят анализ этих медиатекстов и выявляют условия формирования стопы и осанки при следовании моде. Результаты фиксируются в таблице. Здесь важно научить анализировать тексты, выделять биологическое содержание, оценивать его по принципу научности, формируя критическое мышление. В заключение учащимся предлагается представить в формате эссе свое аргументированное мнение на проблему, решение поставленного проблемного вопроса.

Таким образом, овладение универсальными учебными действиями ведет к формированию способности самостоятельно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>
2. Журин А.А. Включение внешкольной информации в контекст базового образования // Перспективы развития общего среднего образования: сб. науч. трудов. М.: ИОСО РАО, 1998. 160 с.

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ МЕТАБОЛИЗМ»

В.В. Савченко

Научный руководитель кандидат биологических наук, доцент

Е.И. Елсукова

С переходом школ к профильному обучению возникает ряд задач по углублению знаний учащихся в той или иной сфере, в которой они проявили наибольшие способности и интерес за предыдущие года обучения. Также важным аспектом является ориентация учащихся в современных тенденциях и направлениях биологической науки. Углубленное изучение обмена веществ, которое лежит в основе жизненного процесса, важно не только в теоретическом плане, для понимания сущности жизни в целом, но оно имеет огромное значение для практических областей деятельности человека, где существует связь с живыми объектами, – медицина, сельское хозяйство, пищевая промышленность, биотехнологии и т. д. Но, к сожалению, традиционная школьная программа по биологии на данный момент времени далека от проблематики современных биологических наук и от новых технологий в медицине и биотехнологии. Для привлечения будущих молодых специалистов, тех, кто будет развивать в ближайшие десятилетия данные отрасли наук, нужны элективные курсы. Данные элективные курсы должны реализовываться за счет времени, отведенного на компонент образовательного учреждения. Элективные курсы, в отличие от факультативов, являются обязательными в профильном обучении. Но все же и при обязательности элективы должны быть направлены не столько на формирование прочных знаний, сколько на пробуждение интереса у учащихся к сложным вопросам и задачам современной биологии, формирование мотивации заниматься ими. Поэтому элективный курс может рассматриваться как вводный к выбору учащимися своей будущей профессии.

Разработанный элективный курс «Занимательный метаболизм» предназначен для учащихся 9 классов и является актуальным в рамках профильного обучения с углубленным изучением данного предмета. В курсе широко освещены основные и фундаментальные понятия темы «Метаболизм», что обеспечит достаточными знаниями по данному разделу в общей подготовке учащихся к ГИА по биологии, а также в дальнейшем к ЕГЭ и поступлению в высшие учебные заведения. Креативные уроки помогут детям лучше понимать сложные биологические темы и понятия. Для решения этих задач в основу курса положены современные представления молекулярной биологии, биохимии, биофизики и молекулярной медицины. Задача учителя состоит в том, чтобы дать глубокие биологические знания и развить мотивацию у учащихся к дальнейшему изучению биологических наук. Для этого в содержании курса делается акцент на значимость данной темы для человека и его здоровья. Все темы курса разработаны с учетом легкого усвоения материала, путем создания занимательных уроков.

Курс предусматривает лекционно-индивидуальную систему и выполнение ряда лабораторных работ. Общий объем занятий – 18 часов. Цель данного курса – формирование биологической компетенции старших школьников.

Перед данным элективным курсом ставим следующие задачи: углубить знания учащихся о метаболизме как совокупности процессов превращения веществ и энергии в живом организме; раскрыть глубже механизмы сопряжения анаболических и катаболических процессов; расширить представления о практических методах определения содержания жира в организме и о способах оценки энергетических затрат организма; продолжить формировать научно-материалистическое мировоззрение в ходе изучения особенностей обмена веществами и энергией между организмом и окружающей средой; овладение учащимися навыками работы с научной и справочной литературой в области биологии.

Учебно-тематический план элективного курса «Метаболизм»

Раздел	Тема	Вид занятия	Кол-во часов		
			всего	теория	практика
Общие сведения об обмене веществ и энергии	Начало пути	Лекция	1	1	0
Белки, жиры, углеводы. Их роль в обмене веществ	В мире углеводов	Лекция	1	1	0
	Белки – сложные биологические машины	Лабораторно-семинарское занятие	2	1	1
	Липиды – основные биологические станции	Лабораторно-семинарское занятие	2	1	1
Специфика бурой жировой ткани в процессе метаболизма	Живое тепло	Лекция	1	1	0
	Условия среды и живое тепло	Лабораторно-семинарское занятие	2	1	1
Микроэлементы, витамины. Их роль в обмене веществ	Микростанции нашего организма	Лабораторно-семинарское занятие	2	1	1
	Микростанции нашего организма	Лабораторно-семинарское занятие	2	1	1
Обобщение	Основа жизнедеятельности клетки	Лекция	1	1	0
	Основной обмен	Лабораторно-семинарское занятие	2	1	1
	Научно-практическая конференция	Защита проектов и презентаций	2	1	1
Всего часов			18	11	7

Список рекомендуемой литературы для учителя

1. Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология: в 3 т. М., 2004. Т. 1. С. 6.
2. Стайлер Л. Биохимия: в 3 т.: пер. с англ. М.: Мир, 1985. Т. 3. 400 с.
3. Мак-Мюррей В. Обмен веществ у человека. М., 1980.
4. Физиология человека /под ред. Н.А. Агаджаняна, В.И. Циркина. СПб., 1998.
5. Физиология человека /под ред. Р. Шмидта, Г. Тевса. М., 1986. Т. 4.
6. Мари Р., Греннер Д., Мейес П., Родуэлл В. Биохимия человека: в 2 т. М.: Мир, 2004. Т. 1. 381 с.
7. Медведев Л.Н., Елсукова Е.И. Бурая жировая ткань: молекулярно-клеточные основы регулируемого термогенеза. Красноярск, 2002. 528 с.

Список рекомендуемой литературы для учащихся

1. Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология: в 3 т. М., 2004. Т. 1. С. 6.
2. Конышев В.А. Питание и регулирующие системы организма. М.: Медицина, 1985. 224 с.
3. Зверев И.Д. Книга для чтения по анатомии, физиологии и гигиене человека. М.: Просвещение, 1989.
4. Колесов Д.В., Маш Р.Д. Основы гигиены и санитарии. М.: Просвещение, 1989.
5. Мамонтов С.Г. Биология: справ. издание. М.: Высш. шк., 1992.

Данная программа предполагает двухчасовые занятия в неделю.

Элективный курс «Метаболизм» рекомендуется начать с подачи общих сведений об обмене веществ, выяснить общий уровень подготовки к данным занятиям у учащихся. Большое внимание следует уделить методам изучения метаболических процессов. При проведении лабораторных работ все данные и полученные результаты предлагается заносить в специальные бланки или лабораторные дневники. На занятиях рекомендуется предлагать учащимся составлять ребусы, головоломки, шарады по теме «Метаболизм» для лучшего усвоения материала.

Итоговым и завершающим занятием программы является двухчасовая научно-практическая конференция, на которой учащиеся представляют свои проектные работы и рефераты.

Программа также предполагает применение индивидуальных, групповых и массовых форм работы. Индивидуальная – выполнение отдельных опытов; сбор информации; создание учебных проектов в информационной среде Power Point; составление отчетов; работа над рефера-

том, составление головоломок и кроссвордов по темам занятий. Групповая – работа в микрогруппах (2–3 человека); оформление информационных стендов. Массовая – проведение научно-практической конференции с защитой творческих проектов и рефератов по темам курса.

В период проведения элективного курса «Метаболизм» предполагается получить следующие результаты: пробудить у учащихся интерес к биологии, физиологии, медицине и к другим смежным наукам; помочь овладеть научными методами в работе (метод описания, эксперимента, проектирования); выявить и развить творческий подход к той или иной теме; приобщить к коллективной работе; сформировать умение работать с научной литературой и с различными источниками информации; закрепить умение работать над рефератами и докладами.

Содержание элективного курса позволит сформировать биологическую компетентность, способствовать более глубокому и всестороннему развитию школьников.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМЫ «ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НИТРАТОВ В РАСТИТЕЛЬНЫХ ПРОДУКТАХ ПИТАНИЯ» В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ УЧАЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ

А.Н. Черемных

*Научный руководитель кандидат биологических наук, доцент
С.В. Антипова*

В настоящее время изучение нитратов становится актуальным. На базе школы создаются различные исследовательские площадки по изучению растений.

Содержание предмета биологии позволяет ученикам в содружестве с учителем познавать мир живой природы, закономерности развития органического мира, что, в свою очередь, способствует развитию экологического воспитания.

Тема «Определение содержания нитратов в растительных продуктах питания» довольно интересна, поэтому её можно использовать в классно-урочной и во внеклассной системе обучения.

Классно-урочная система обучения преобладает в современном образовании. Она повсеместно распространена при организации процесса обучения. Для неё характерно проведение учебных занятий с учащимися одного и того же возраста, которые сгруппированы в небольшие коллективы (классы), причём все учащиеся работают над усвоением одного и того же материала. При этом основной формой обучения является урок.

Урок – основная форма организации учебно-воспитательной работы учителя с классом – постоянным, однородным по возрасту и подготовке коллективом детей – по государственной программе, твердому расписанию и в школьном помещении [4, с. 47].

На уроке биологии в 8 классе в соответствии с программой данная тема будет освещаться при изучении тем «Пищеварение» и «Обмен веществ и энергии», где затрагивается вопрос о поступлении различных веществ в организм, их превращение и накопление, а также последствия накопления вредных веществ в организме.

Внеклассная работа – это форма различной организации добровольной работы учащихся вне урока под руководством учителя для возбуждения и проявления их познавательных интересов и творческой самостоятельности в расширение и дополнение школьной программы по биологии [1, с. 311].

Внеклассные занятия есть форма различной организации добровольной работы учащихся вне урока под руководством учителя для возбуждения и проявления их познавательных интересов и творческой самостоятельности в расширении и дополнении школьной программы по биологии. Содержание внеклассных занятий не ограничивается программой. Во многом оно определяется интересами учащихся.

При изучении данной темы возможно использовать такие формы организации внеурочной деятельности учащихся, как кружки, секции, конференции, исследовательская работа, факультативы.

Проработав материал по определению содержания нитратов в растительных объектах, мы пришли к выводу, что для эффективного усвоения учащимися темы целесообразно организовать кружок, который является центром внеклассных занятий и основная цель которого – вовлечение школьников в процесс познания природы. Биологическое образование формирует у подрастающего поколения понимание жизни как величайшей ценности.

Кружок – основная форма внеклассной работы. Кружковое занятие объединяет школьников, систематически выполняющих задания в течение года [2].

Всего будет проведено 18 учебных часов в рамках внеклассной работы, где предполагается проведение теоретических и практических занятий. На практических занятиях учащиеся будут проводить ряд лабораторных опытов на выявление нитратов в различной растительной продукции.

Состав кружка включает учащихся 8 классов.

Методы исследования: опрос населения, изучение специальной литературы, работа с химическим оборудованием, проведение эксперимента, создание презентаций, подготовка докладов.

Средства обучения: электронные учебные пособия; теоретические материалы в электронном и печатном формате; презентации уроков; видеофильмы, анимации, фотографии, таблицы, схемы в электронном формате.

Цель – использование различных методов при определении содержания нитратов в растительных продуктах питания в научной исследовательской работе учащихся по биологии.

Задачи

Образовательные – сформировать у учащихся знания о нитратах, о процессах их поступления, превращения и накопления в растениях. Продолжить формировать общеучебные умения: пользоваться тетрадью при выполнении заданий, дидактическими карточками в процессе изучения нового материала. Продолжить формировать специальные умения: работать с химическими реактивами, лабораторным оборудованием в ходе выполнения практических работ.

Развивающие – продолжить формировать личностные качества школьников: развить память в процессе выполнения заданий, внимание, привлекая вопросами, любознательность и аккуратность в ходе выполнения лабораторных работ. Продолжить формирование процессов мыслительной деятельности: анализировать изученный материал, делать выводы на основе полученных данных.

Воспитательные – продолжить формировать научно-материалистическое мировоззрение в ходе работы, эстетическое воспитание, показать и рассказать учащимся о красоте живой природы.

Рассмотрев возможности использования материалов исследования при организации внеклассной работы по биологии, мы разработали план кружка на учебный год по биологии для учеников 8 классов под названием «Ты-то, что ты ешь».

План работы кружка «Ты – то, что ты ешь»

Месяц	Тема	Кол-во часов	Изучаемые вопросы	Форма и методы проведения
1	2	3	4	5
Сентябрь	Организационное занятие	2	Знакомство с задачами кружка, обсуждение плана работы, проведение тестирования учащихся «Нитраты. Поступление, превращение и накопление»	Рассказ, беседа
Октябрь	Общее знакомство с нитратами и их значением в природе	2	История открытия нитратов, их химическое строение, значение в жизни растений и человека	Объяснение, беседа
Ноябрь	Организация опроса жителей п.Балахта Балахтинского района	2	Разработка анкет для опроса жителей для изучения их опыта по выращиванию овощей без использования химических удобрений	Анкетирование
Декабрь	Изучение специальной литературы	2	Использование и правильное применение химических удобрений для выращивания овощей	

1	2	3	4	5
Январь–февраль	Постановка опытов	4	Объяснение проведения этапов эксперимента, постановка учащимися опытов, наблюдение за объектами исследования, анализ полученных данных	Объяснение, беседа, практическая работа
Март	Создание презентаций и оформление проекта	2	Практические советы по уменьшению содержания нитратов в растительных продуктах	Беседа
Апрель	Подготовка докладов	2	Влияние нитратов на организм человека, накопление нитратов в организме человека, последствия накопления нитратов в организме человека	Беседа
Май	Заключительное занятие	2	Отчет членов кружка о проделанной работе для учащихся и всех желающих	Беседа
Всего		18		

Итогом научной исследовательской работы учащихся является проект, отражающий основные результаты исследования.

Тема «Определение содержания нитратов в растительных продуктах питания» перспективна для использования в учебном процессе, поскольку в результате научной исследовательской работы у учащихся формируются знания о нитратах, о процессах их поступления, превращения и накопления в растениях; общеучебные умения: пользоваться тетрадью при выполнении заданий, дидактическими карточками в процессе изучения нового материала; специальные умения: работать с химическими реактивами, лабораторным оборудованием в ходе выполнения практических работ.

Библиографический список

1. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов пед. ин-тов по биол. спец. 4-е изд. М.: Просвещение, 1983. 384 с.
2. Внеклассное преподавание биологии. URL: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00091911_0.html
3. Внеклассная работа по биологии: пособие для учителей / А.И. Никишов, З.А. Мокеева, Е.В. Орловская, А.М. Семенова. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1980. 239 с.
4. Смирнова Н.З., Галкина Е.А. Экологическое образование школьников: учебное пособие. Красноярск, 2011. 145 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ И ЗАПОВЕДНИКОВ

И.А. Тороков

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Н.М. Горленко

На плечи сегодняшних школьников в ближайшем будущем ляжет тяжелый груз забот и проблем, связанных с необходимостью сохранения естественных природных комплексов. Именно заповедники и национальные парки станут объектами, в которых удастся сохранить ее обитателей от натиска техногенной цивилизации.

В системе непрерывного экологического образования важную роль играет школа. Особое значение при этом отводится экологическому образованию детей в начальной школе, где делаются первые шаги по изучению и «приобщению» детей к природе. Именно в начальной школе закладываются основы экологической культуры, формируется бережное отношение к окружающей среде, приобретаются первичные экологические знания.

Формирование экологической культуры у учащихся начальной школы надо рассматривать как сложный процесс, который реализуется через учебную и внеучебную деятельность, основанную на деятельностном подходе.

Ряд авторов, Каменева Л.А., Кондратьева Н.Н., Терентьева Е.Ф. и др., утверждают, что для становления экологически образованной личности в педагогическом процессе возможно выделить следующие компоненты.

1. Формирование у детей элементов экологического сознания. Освоение ребенком элементов экологического сознания определяется содержанием и характером (степенью сложности) знаний о природе. Это должны быть знания экологического содержания, отражающие ведущие взаимосвязи природных явлений.

2. Формирование у детей практических навыков и умений в разнообразной деятельности в природе; при этом деятельность детей должна иметь природоохранительный характер. В ходе реальной деятельности в природе (уход за животными и растениями в уголке природы и на участке, участие в природоохранительной работе) дети осваивают умения создавать для растений и животных условия, близкие к природным, с учетом потребностей живых организмов. Важными являются осваиваемые детьми умения предвидеть последствия негативных поступков, правильно вести себя в природе, сохранять целостность отдельных живых организмов.

3. Воспитание гуманного отношения к природе. Отношение к природе – гуманное, эстетическое – теснейшим образом связано с содержанием осваиваемых ребенком знаний. Знания экологического содержания направляют поведение и деятельность детей в природе. Особое место в формировании отношения к природе занимают знания о законах природы, доступные пониманию детей.

Таким образом, для реализации идей экологического образования педагогу необходимо осуществлять тесное сотрудничество с различными организациями, занимающимися природоохранной деятельностью, например, заповедниками, заказниками, парками, станциями юннатов и т. д. [1].

Заповедникам принадлежит исключительная роль в сохранении и восстановлении редких и исчезающих видов животных и растений, уникальных природных ландшафтов и ресурсов. Благодаря научным исследованиям, полученным при изучении охраняемых природных территорий, имеется огромное количество первичных данных о состоянии растительного и животного мира.

Отечественные заповедные зоны – это эталонные участки природных территорий, которые сохраняются в их естественном и неизменном виде. Их роль важна в сравнительных исследованиях охраняемых ресурсов с обычными используемыми лесами, где проводится хозяйственная деятельность человека.

Заповедники необходимы для поддержания и сохранности природных экосистем. Они являются регуляторами нормального экологического состояния отдельной местности или целого региона. Заповедники выполняют не только функции, направленные на эколого-просветительскую деятельность среди населения. Они также являются эстетическим и культурным наследием, призванным приносить радость и удовлетворение всем посетителям.

Сотрудничество заповедника с различными школами, вузами и юннатскими организациями началось давно. Первый опыт совместной работы был получен еще в довоенные годы, во время прохождения практики студентами-биологами, а уже в послевоенное десятилетие в заповедниках начали бывать и юннаты. Тогда же посещение заповедника молодежью с целью помощи в сборе научного материала и повышения эффективности учебного и воспитательного процесса стало явлением регулярным, массовым.

В настоящий момент различные формы совместной деятельности между заповедниками и школами, центрами дополнительного образования, вузами стали нормой. Студенты и юннаты (индивидуально или небольшими группами) приезжают по предварительной договоренности с заповедником для работы по заранее намеченным темам. Тема студенческой работы может быть самостоятельной либо включенной в плановые исследования сотрудников заповедника. В любом случае это – конкретная практическая работа, результаты которой поступают в распоряжение заповедника. Контроль за организацией работы и жизни студентов осуществляет научный сотрудник, в русле тематики которого ведется работа.

Очень важно, что работа в заповеднике является превосходным средством профориентации для школьников и для юннатов. Выполнение реальной работы, причем часто однообразной, тяжелой физически, требующей длительной и непрерывной концентрации и не обещающей быстрых результатов, обнаруживает (в первую очередь для самого исполнителя) степень соответствия реальности будущей профессии его романтическим ожиданиям. Школьникам это помогает определиться в выборе будущей специальности (интересно, что большинство юннатов из постоянно работающих у нас экспедиций становятся биологами либо выбирают профессии, связанные с природой); студентам дает возможность скорректировать область интересов (начиная от смены темы курсовой работы и заканчивая полной переориентацией с полевой на лабораторную деятельность). В любом случае понятно, что возможность ранней профориентации крайне важна для будущего специалиста.

Нам необходимо понять, что, кроме нас, нашу природу никто по-настоящему любить не может, а потому и не сохранит. Мы должны не дать ее разрушить. Это наш долг. Жизненно необходимым представляется внедрение в массовое сознание мировоззрения экологического патриотизма. Трудно переоценить роль, которую могут сыграть заповедники в формировании той самой идеи, которую все ищут и не могут найти.

Охраняемые природные территории могут стать базой, с которой начнется включение общения с природой в процесс обучения молодого поколения. Разумеется, планирование работы с детьми, организация массовых акций должны строго соответствовать законодательно установленному режиму охраняемой территории, целям и задачам ее создания. Заповедники в силу своей нацеленности на сохранение эталонных экосистем не могут организовывать на своей территории массовый туризм и многолюдные лагеря. Национальные парки, напротив, заинтересованы в увеличении числа посетителей, поэтому работа с молодежью здесь может быть развернута особенно широко [3].

Библиографический список

1. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/ekologicheskoe-obrazovanie-mladshikh-shkolnikov>
2. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-185260.html>
3. URL: <http://referatwork.ru/refs/source/ref-67783.html>

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

А.А. Трояков

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Н.М. Горленко

Современную систему образования трудно представить без компьютерных технологий. Они стали неотъемлемой частью управленческого, методического и учебно-воспитательного процессов. При активном использовании информационно-коммуникационных технологий создается большое количество электронных ресурсов в сети Интернет, потенциально доступных большинству учителей и учащихся. В этих условиях происходит изменение методики обучения предметов, обогащается система средств обучения, появляется возможность для обеспечения разнообразных видов самостоятельной работы учащихся.

В федеральном государственном образовательном стандарте общего образования обозначаются требования к современным условиям образовательного пространства школы, среди которых особое место занимают информационно-коммуникационные технологии. Так, например, образовательная среда образовательного учреждения должна включать: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [1].

Таким образом, перед каждым учителем стоит задача систематизации электронных ресурсов и использования их при решении различных дидактических задач.

Период использования Интернета в школе достаточно мал. Фактически он только начинается. Однако интернет-сеть была создана несколько десятков лет назад. Основателем Всемирной паутины был англичанин Тим Бернерс-Ли, который бесплатно подарил своё изобретение человечеству, благодаря чему Интернет превратился в самое крупное, динамичное и доступное средство массовой коммуникации. Как массовое явление Интернет существует всего 10 лет, и за этот короткий срок он стал неотъемлемой частью сотни миллионов людей на планете.

Первоначально Интернет появился как средство связи, используемое в системах внешней обороны Советского Союза и США, после запуска искусственного спутника Земли в 1957 г. Лишь несколько десятков лет спустя сеть Интернет начала активно расти и развиваться, и её начали использовать в разных областях науки.

К 1971 г. была разработана первая программа для отправки электронной почты по Сети. Эта программа сразу стала очень популярной. В 1973 г. к Сети были подключены через трансатлантический телефонный кабель первые иностранные организации из Великобритании и Норвегии. Сеть стала международной.

В 1984 г. была разработана система доменных имён (англ. Domain Name System, DNS), в 1988 г. был разработан протокол Internet Relay Chat (IRC), благодаря чему в Интернете стало возможно общение в реальном времени.

Начиная с 1991 г., всемирная паутина стала общедоступной, однако большинство Россиян только познакомились с возможностями Интернет. В течение следующего десятилетия шел активный период внедрения сетевых электронных ресурсов в разные социальные сферы (образование, профессиональные области, личное пространство и др.).

В школах и других образовательных учреждениях возможности компьютерной техники и электронных ресурсов получили высокую оценку и были рекомендованы для организации учебно-воспитательного процесса.

Под электронным образовательным ресурсом понимают образовательный контент, облеченный в электронную форму, который можно воспроизводить или использовать с привлечением электронных ресурсов [2].

Для обучения биологии предлагаются разнообразные электронные образовательные ресурсы. Одни из них находятся в непосредственном доступе сети Интернет, другие хранятся на разных электронных носителях (диски, флеш-накопители и т. д.).

Прежнее преподавание биологии, основанное на использовании традиционных средств наглядности, а также фронтальных и групповых форм организации учебной деятельности учащихся должно уйти в прошлое. Это связано с уникальными возможностями электронных образовательных ресурсов, а именно:

- организация самостоятельной работы учащихся: решение задач, выполнение тестов, изучение текстов;
- использование наглядных средств обучения: коллекции животных и растений и их определители, демонстрация процессов и явлений, отдаленных от нас во времени и пространстве, моделирование биологических процессов;
- организация практической деятельности учащихся по предмету;
- организация системы контроля за качеством усвоения знаний учащимися.

Решить перечисленные дидактические задачи можно при помощи различных ЭОР.

Электронно-образовательные ресурсы можно классифицировать по различным основаниям. По технологии создания: текстографические ресурсы, мультимедиа-ресурсы. По среде распространения и использования: интернет-ресурсы онлайн, интернет-ресурсы оффлайн, ресурсы для электронных досок. По содержанию: учебники, рабочие тетради, электронные справочники и словари. По составляющим входящего в них содержания: лекционные ресурсы, практические ресурсы, ресурсы-имитаторы (тренажеры), контрольно-измерительный материал [3].

В настоящий момент в свободном доступе сети Интернет учитель и учащийся могут найти различные ресурсы:

- авторские сайты учителей биологии, включающие дидактические материалы и методические рекомендации по их использованию (Сайт учителя биологии Кирилловой С.С.: www.kirillovass.ucoz.ru);
- профессиональные сайты для учителей общеобразовательных учебных заведений, в которых освещены актуальные вопросы содержания биологического образования и методики обучения биологии, представлены работы учащихся и актуальная информация для учащихся и учителей (1 сентября: <http://bio.1september.ru>);
- сайты научных и общественных учреждений, включающие коллекции объектов природы, сведения и данные о проведенных исследованиях и др. (Белгородский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов : <http://www.ipkps.bsu.edu.ru/source>);
- программное обеспечение для организации работы в режиме онлайн (Skype, Raid call, WhatsApp).

Перечисленные интернет-ресурсы позволяют организовать обучение на основе ЭОР, тем самым создают условия для формирования у учащихся информационно-коммуникационной компетенции. Кроме этого, работа в Интернете учит учащихся не противопоставлять себя, а быть внутренне взаимосвязанными со всеми участниками процесса.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=258>
2. Роберт И.В., Лавина Т.А. и др. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информационного образования. М. : ИИО РАО, 2012. 96 с.
3. Мюллер М.Н. Информационно-образовательная среда школьников при изучении естественнонаучных предметов // Современное естественнонаучное образование: достижения и инновации: материалы VI Всероссийской научно-методической конференции. Красноярск, 2013. С. 207–209.

ВЛИЯНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ БИОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

О.А. Шелковникова

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Т.В. Голикова

Многие учителя хотят разнообразить урок, привлечь учащихся к активной работе, сделать интересней материал для объяснения. Уровень знаний учащихся в большей степени зависит от качества уроков. Конечно, нельзя отказываться от традиционного урока как основной формы обучения и воспитания детей. Но придать уроку нетрадиционные, нестандартные, оригинальные формы необходимо для активной мыслительной деятельности учащихся.

Урок – форма организации обучения, включает разнообразное содержание в соответствии с использованием необходимых методов и приемов обучения.

Нетрадиционные уроки – это не замена старых уроков, а их дополнение и переработка, внесение оживления, разнообразия, которые повышают интерес, способствуя совершенствованию учебного процесса. На таких уроках ученики увлечены, их работоспособность повышается, становится лучше результативность.

В выборе нестандартных уроков нужна мера. Ученики привыкают к необычным способам работы, теряют интерес, успеваемость заметно понижается. Место нетрадиционных уроков в общей системе должно определяться учителем в зависимости от конкретной ситуации, содержания материала.

К традиционным школьным занятиям относятся уроки изучения нового материала, закрепления знаний, умений и навыков, проверки и учета приобретенных ЗУНов, анализа контрольных работ, обобщения и систематизации выученного, повторения темы или раздела. Наряду

с этими формами обучения в последнее время широко используются и нетрадиционные, или нестандартные. Это в частности уроки-семинары, зачеты, лекции, конкурсы, уроки-экскурсии, интегрированные уроки, занятия-конференции, диспуты, тематические игровые уроки, благодаря которым ученики быстрее и лучше усваивают программный материал.

По мнению О.В. Трофимовой, ...сам термин «нетрадиционная форма урока» требует более конкретной проработки в этимологическом аспекте. Можно ли, например, говорить о «нетрадиционном уроке», в то время как именно классно-урочная система, базирующаяся на принципах дидактики Я.А. Коменского, является основой традиционного обучения? Другими словами, может ли урок, традиционная единица учебного процесса, характеризоваться как нетрадиционный? Подласый И.П. выделяет типы нетрадиционных уроков, среди которых уроки-деловые игры, уроки-речевые игры, уроки-игры типа «Поле чудес» и т. д. Г.В. Селевко рассматривает такие уроки как «нетрадиционные технологии урока». Он характеризует их как «основанные на усовершенствовании классических форм урочного преподавания, нестандартных структурах и методах». Г.В. Селевко предложил свою структуру сравнения традиционных и нетрадиционных форм урока. Основными элементами данной структуры являются: концептуальная основа; содержательная часть обучения; процессуальная часть.

Г.К. Селевко выделяет следующие формы нетрадиционного урока: сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации.

В.Г. Семенов выделил: интерактивные игры с опосредованным воздействием на ученика (ребусы, кроссворды); интерактивные игры с непосредственным воздействием на ученика (сюжетно-ролевые); неинтерактивные (индивидуальные игровые задания). Он классифицирует также игры по степени импровизации: игры с ролями и сюжетом (импровизированные); игры с четким каноническим сюжетом (канонические); бессюжетные игры (кроссворды).

Предложенное Г.В. Селевко соотношение традиционных и нетрадиционных форм урока является основным элементом в структуре. Исходя из концепции и классификации педагогических технологий, нетрадиционную форму урока «можно определить как технологию локального (модульного) уровня» (О.В. Трофимова). Хотя при разработке нетрадиционных уроков происходит соприкосновение с другими технологиями.

В отечественной педагогике выделяют два основных подхода к пониманию нетрадиционных форм урока. *Первый* – это отход от четкой структуры комбинированного урока и сочетание разнообразных методических приемов. То есть основной формой учебного процесса все же остается традиционный урок, но в него обязательно вносятся элементы современных технологий развития познавательных способностей учащихся. Исходя из этого, более тщательно отбираются фактический материал к уроку, источники по теме, задания, тексты и т. д. *Второй подход* трактует нетрадиционные формы уроков как инновационные, современные, появившиеся в последнее время, где урок построен по трехфазной системе: вызов – осмысление – рефлексия (уроки-конференции, уроки-круглые столы, уроки-дискуссии и т. д.), т. е. различные формы интерактивного обучения. Основные виды интерактивного общения – кооперация и конкуренция. Упор делается на межличностные коммуникации, в основе которых лежит способность ученика занять позицию другого человека или группы людей, и только с этой позиции оценить свои собственные действия (самооценка).

Фрагмент нетрадиционного урока биологии (вид урока – игра).

Тема урока: Многообразие кольчатых червей

Задачи: 1) образовательные. Сформировать у учащихся знание о многообразии кольчатых червей, их значения в жизни. Рассмотреть различные экологические группы кольчатых червей;

2) развивающие. Продолжить развитие личностных качеств, внимания, аккуратности, самостоятельности; приемов мыслительной деятельности. Формировать умения обосновывать, анализировать, работать в группе, выслушивать мнения других, выявлять сходства и различия между классами, делать выводы;

3) воспитательные. Продолжить формирование научно-материалистического мировоззрения, показав многообразие кольчатых червей и их значение в природе.

Игра под названием «Мы – ребята молодцы, просто чудо – Кольцецы»

Первый конкурс. Представление команд. Ребята делятся на три группы и готовят ответы о каждом классе по плану:

- название класса;
- среда обитания;
- особенности строения, жизнедеятельности;
- представители;
- роль в природе и значение в жизни человека.

Максимальное количество 10 баллов.

Второй конкурс «Верю – не верю»

Показать свои знания об общих признаках кольчатых червей. Читать предложения, которые одновременно отражены на мониторе компьютера, советоваться в группе и решать, можно или нельзя верить тому или иному суждению. Ответы записывать на бланке. Исправлять ответы нельзя. Максимальное количество 10 баллов.

1. Тело кольчатых червей состоит из множества сегментов. (Да)
2. У кольчатых червей кожно-мускульный мешок. (Да)
3. Все кольчатые черви живут в почве. (Нет)
4. Среди кольчатых червей нет паразитических форм. (Нет)
5. Органы выделения кольчатых червей – метанефридии. (Да)
6. Все кольчатые черви – гермафродиты. (Нет)
7. Нервная система кольчатых червей цепочечного типа. (Да)
8. У кольчатых червей есть кровеносная система. (Да)
9. Большинство кольчатых червей дышат всей поверхностью тела, но у некоторых на пароподиях имеются специальные кожные выросты – жабры. (Да)
10. Для кольчатых червей характерна регенерация. (Да)

По завершении данного этапа учитель записывает правильные ответы на доске, ребята сверяют их со своими и подсчитывают количество своих правильных ответов. Баллы суммируются за 2 этапа.

Третий конкурс. «Жил на свете Червячок»

Каждая команда получает карточку-задание с небольшим стихотворением. Необходимо определить, о каком кольчатом черве идет речь в этом стихотворении и аргументировать свой ответ. Время выполнения задания 10 минут. Максимальное количество 10 баллов.

1. Жил на свете Червячок, был он страшно одинок.
Круглый год один скитался, только раз в году питался...
Червячок – пловец удалый, несмотря что ростом малый.
Цвет умел менять не раз – для защиты, без прикрас.
Нет щетинок для движенья, только жертвам нет спасенья –
Есть присоски, гирудин. Кто он, этот господин? (пиявка)
2. На дне морей, где ила много, зарывшись в грунт, живут друзья.
Их тело длинное немного, в норе сидит, наверх – «труба».
В трудах проходят жизни годы, «подушки» красные на дне.
В крови носитель кислорода – Гемоглобин, как и в тебе.
Они глотают ил природный, спасая воду от гнилья.
Скажите, знатоки природы, что за полезные «друзья»? (пескожил)
3. Они живут в тиши подземной, тихонько двигаясь, шурша.
Едят листву, опад бесплодный, ее глотают не спеша.
Они коричневого цвета, кровь гонят несколько «сердец».
Их тело состоит из многих сцепленных меж собой колец.
Все, что съедают, скоро станет питаньем будущим цветам.
Они – друзья для урожая и корм и птицам, и кротам.
Их любят рыбы и цыплята, им рад садовник, рыболов,

А ну скажите-ка, ребята, кто стал героем сих стихов? (дождевой червь)

В конце урока подводятся итоги. Подсчитывается общее количество баллов, определяется победитель, выставляются оценки.

Таким образом, включение в учебный процесс по биологии нетрадиционных уроков позволяет активизировать учащихся на получение знаний, развивать их самостоятельность в принятии решений, формировать познавательный интерес к предмету, и как следствие, повышать уровень знаний по биологии.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ БИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА БАЗЕ ЗООЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Д.В. Шелягина, К.К. Воронина

*Научный руководитель доктор биологических наук, профессор
А.А. Баранов*

Одна из важнейших целей биологического образования – формирование у обучающихся научного мировоззрения, базирующегося на системном, уровневом построении окружающего мира, его целостности, единстве человека и природы. В настоящее время остро необходимы сознательные, всесторонне развитые и биологически подкованные члены общества. Важную роль в формировании ценностных ориентаций, в том числе и экологического воспитания, подрастающего поколения оказывает всестороннее и целенаправленное обучение будущих педагогов-биологов.

Формирование грамотного биологического мировоззрения молодежи возможно лишь при непосредственном общении с природой. Однако современная концепция школьного образования фактически не предусматривает работу учащихся в естественных условиях, акцентируя внимание лишь на их теоретической подготовке. Практическое биологическое образование в вузах также существенно сокращается и деградирует (места проведения полевых практик студентов переносятся в более близкие к учебному центру регионы, сокращаются сроки учебных экспедиций). В итоге для большинства учащихся естественнонаучное образование ассоциируется, прежде всего, с томительными часами, проведенными за партой. Но ведь только живое общение с элементами природной среды, сочетающее информационно-познавательный и исследовательский аспекты с эстетическим восприятием может быть рациональным и в деле охраны природы.

Наиболее приближенными моделями природных сред и их обитателей могут служить биологические музеи, созданные при учебных заведениях, где можно получать теоретические знания и применять их на практике. Ведь музеи могут вести не только просветительскую деятельность, но и обучающую.

В настоящее время большинство разнопрофильных музеев уделяют внимание развитию музейной педагогики, насколько позволяет их потенциал и общая содержательная специфика [6].

Ведущая роль в развитии творческих способностей и мировосприятия личности средствами методики обучения биологии и музейной педагогики представляется особенно актуальной для использования образовательного потенциала музеев в формировании активной и компетентной личности [4].

Идеи необходимости использования наглядного (предметного) метода обучения отмечены еще в трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Ж.-Ж. Руссо, А.У. Зеленко. Проблемы музея как специализированного учреждения на службе общества, его функций и коммуникативных свойств были предметом исследований таких ученых, как Е.Г. Ванслова, М.Б. Гнедовский, К.М. Газалова, Ю.У. Гуральник, М.Ю. Юхневич, Е.Б.Медведева, Н.М. Коссова. Исследованиями

ем проблем музейной педагогики занимались А. Лихтварк, Г. Кершенштейнер, Б.А. Столяров, Н.И. Решетников, Е.Н. Крючкова, В.А. Новожилова [4].

Ознакомление с деятельностью ведущих музеев России и мира свидетельствует о том, что образовательный потенциал имеет устойчивую тенденцию роста, обучение становится одной из важнейших прерогатив музея [6].

Одним из таких музеев является зоологический музей Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, основанный в 1976 г. по инициативе преподавателей кафедры зоологии. В первые годы существования зоомузея его фонды составляла серия чучел, прекрасно сделанных И. Ф. Шуховым еще в начале XX в.

Долгое время в силу научной специализации ряда сотрудников и преподавателей кафедры зоологии и экологии – орнитологических исследований – музей носил орнитологическую направленность, его основными экспонатами были птицы. С середины 90-х гг. XX в. музейные фонды начали пополняться энтомологическими и териологическими коллекциями. Большую работу по организации музея, изготовлению натуральных экспонатов проделал заведующий кафедрой профессор Александр Алексеевич Баранов. Собранная им научная орнитологическая коллекция (около 2 500 экз.) составляет основу фондов музея.

В настоящее время зоологический музей – неотъемлемая часть материального оснащения учебного процесса и других видов деятельности, проводимых на кафедре биологии и экологии и на факультете биологии, географии, химии университета. При изучении зоологических и экологических понятий широко используются коллекции беспозвоночных животных, собранных в 1985 г. в акватории Японского моря, орнитологические и териологические коллекции, оологические, остеологические материалы, экспозиции: «Экологические группы птиц», «Основные отряды насекомых» и др. Особенность коллекций зоомузея – существенное преобладание представителей региональной фауны, что и позволяет осуществлять функцию экологического просвещения и формирования экологической культуры студентов [2].

Познание региональной фауны, использование коллекционных экспозиций и музейных фондов расширяет представления учащегося (школьника, студента) о видах животных родного края и их распространении по планете. Нередко именно в музее закладываются экологические знания о животных, о необходимости бережного отношения к ним [5].

Несомненно, что естественнонаучные знания базируются на биологических понятиях, которые необходимо усвоить не только теоретически, но и при наблюдении объектов живой природы.

Теория формирования биологических понятий, разработанная отечественными методистами-биологами под руководством Н.М. Верзилина, является научной основой формирования осознанных и прочных знаний по предмету [3].

На музейных экспонатах можно рассматривать различные биологические законы и закономерности, наглядно формировать экологические понятия.

В орнитологической коллекции зоомузея понятие видов-двойников наглядно можно изучать на обыкновенной *Cuculus canorus* и глухой *C. saturatus* кукушках, жемчужном *Leucosticte brandti* и сибирском *L. arctoa* горных вьюрках, забайкальском *Anthus godlewskii*, степном *A. richardi* и полевом *A. campestris* коньках, сибирском *Lanius cristatus* и рыжехвостом *L. isabellinus* жуланах, городской ласточке *Delichon urbica* и восточном воронке *D. dasypus*, обыкновенной *Falco tinninulus* и степной *F. naumani* пустельгах. Примером возрастной изменчивости может служить явление морфизма в окраске оперения молодых и взрослых птиц даурской галки (*Corvus dauuricus*). Явление полиморфизма можно рассмотреть на мохноногом курганнике *Buteo hemilasius*, обыкновенном канюке *Buteo buteo*, сплюшке *Otus scops pulchellus*, глухаре *Tetrao urogallus*, оляпке *Cinclus cinclus baicalensis*, обыкновенной кукушке *Cuculus canorus canorus*. Понятие полового диморфизма хорошо прослеживается у многих видов, представленных в коллекциях, например, у куриных и гусеобразных. Наиболее ярко сезонную изменчивость демонстрирует белая куропатка (*Lagopus lagopus brevirostris*), серийная коллекция которой представлена в фондах зоологического музея. Модельными видами при изучении понятия

географической изменчивости могут служить *Motacilla personata* и *Motacilla alba (baicalensis и dukhunensis)* [1].

Помимо отдельных биологических понятий, на базе зоологического музея удобно демонстрировать морфологию беспозвоночных и позвоночных животных, отдельные таксоны животного мира, биологическое разнообразие птиц, млекопитающих и насекомых, экологические группировки, некоторые генетические аспекты. Особую ценность представляет изучение биологии и пространственного размещения разнообразных видов животных, занесенных в региональные Красные книги и Российской Федерации.

Для формирования стойких знаний о закономерностях живого мира необходимо усвоить важнейшие биологические понятия не только теоретически, но и при непосредственном наблюдении доступных объектов живой природы.

Музейная педагогика сегодняшнего дня обладает достаточным потенциалом для использования разнообразных форм и методов обучения в музее (включая профессиональное), и, что особенно актуально, для развития творческой активности учащегося (школьника, студента). Это послужит основой дальнейшего совершенствования педагогической деятельности зоологического музея как средства пробуждения и повышения интереса учащихся к биологии, экологии и оптимизации обучения их названным дисциплинам.

Библиографический список

1. Баранов А.А., Близнецов А.С., Майорова Л.А. Изучение внутривидовой изменчивости на материалах зоологического музея КГПУ им. В.П. Астафьева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 215–221.
2. Воронина К.К., Шелягина Д.В. Организация исследовательской деятельности учащихся по зоологии на базе зоологического музея Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева // Преподавание естественных наук, математики и информатики в вузе и школе: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (28–29 октября 2013 г.). Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2013. С. 173–176.
3. Прохорчук Е.Н. Учебный текст как средство усвоения биологического материала: монография. Красноярск, 2007. С. 43.
4. Смирнова Н.З., Кушнир Ф.Г. Формирование биологической компетентности старших школьников средствами передвижного естественнонаучного музея // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 75–82.
5. Хицова Л.Н., Артюхов В.Г. Музейная педагогика и педагогика высшей школы в формировании экологической культуры // Вестник ВГУ. 2013. № 2. С. 172–175.
6. URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=104486>

ИЗУЧЕНИЕ ФЛОРЫ ОКРЕСТНОСТЕЙ ПОС. ЧУНОЯР БОГУЧАНСКОГО РАЙОНА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Ф.С. Юзефович

Научный руководитель доктор биологических наук, профессор

Н.Н. Тупицына

Поселок Чунояр (57°26'47" с.ш., 97°19'25" в.д.) находится в Богучанском районе Красноярского края на реке Чуна (р. Уда), впадающей в 68 км от её устья в р. Тасеева – левый приток р. Ангары.

Согласно физико-географическому районированию (Гвоздецкий, Михайлов, 1978), пос. Чунояр расположен в Приангарской провинции на Приангарском плато со средними высотами 350–500 м над у. м., где преобладают южнотаежные ландшафты.

Н.А. Гвоздецкий и Н.И. Михайлов так характеризуют район нашего исследования. Лето сравнительно теплое (средняя температура июля 16° – 19°C), а зима умеренно холодная (средняя температура января – 19°–24°C). В течение года выпадает в среднем 350–450 мм осадков; на высоких возвышенностях их сумма увеличивается до 500–600 мм. В провинции преоблада-

ют дерново-подзолистые почвы, на которых произрастают сосновые и сосново-лиственничные боры. Боры эти обычно негустые, с хорошо развитым ярусом кустарников и густыми зарослями лугово-лесных трав. А в наиболее возвышенных местах формируются горно-подзолистые почвы, где сосновые леса сменяются густой и влажной темнохвойной тайгой из кедра и ели.

По данным государственного водного реестра России (Ангаро-Енисейский район, 1975) р. Чуна (р. Уда) относится к Ангаро-Байкальскому бассейновому округу, речной бассейн р. Ангара, речной подбассейн р. Тасеева. Длина реки составляет 1 203 км, площадь бассейна – 56 800 км². Для водного режима характерны летние паводки и непродолжительное весеннее половодье. Питание реки преимущественно дождевое (63 %), а также за счёт грунтовых вод (25 %) и снеговое (12 %). Замерзает река в конце октября – ноябре, вскрывается в конце апреля – мае.

По схеме зонального распределения растительности В.Б. Сочавы (1953), пос. Чунояр находится на границе таежной зоны и зоны травяных лесов и островной лесостепи, в подзоне южной тайги, граничащей с подзоной травянистых лесов с преобладанием сосны.

По флористическому районированию Красноярского края В.В. Ревердатто (1931), которое применялось при составлении «Флоры Красноярского края» (1964 – 1983), район исследования принадлежит к Чуно-Онскому лесному району.

Большое количество работ посвящено изучению флоры юга Красноярского края, в том числе и фундаментальные флористические сводки – монография Л.М. Черепнина «Флора южной части Красноярского края» (1957–1967), «Определитель растений юга Красноярского края» (1979). Однако север края, в том числе исследуемый район, до сих пор остается недостаточно изученным. Сведений по истории исследований этой территории крайне мало. Данные о флористических сборах и коллекторах можно извлечь, только проштудировав «Флору Красноярского края» или гербарную картотеку Томского государственного университета (ТК) и Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (KRAS).

Здесь работали геоботаники Академии наук СССР по составлению карты растительности (Растительный покров СССР, 1956), а также флористы (Н.В. Благовещенский, Г.А. Боровиков, И.В. Кузнецов), гербарные сборы которых хранятся в Ботаническом институте РАН В.Л. Комарова (г. С.-Петербург, LE); Томского государственного университета (А.В. Положий, В.А. Смирнова, Л.Б. Колокольников и др.), гербарий ТК; Центрального сибирского ботанического сада СО РАН (А.В. Куминова, Ю.М. Маскаев и др.), гербарий NS.

Имеются данные, что в Чуно-Онский район выезжал за сбором растений Л.М. Черепнин (пос. Бирюса), заведующий кафедрой ботаники Красноярского государственного педагогического института (гербарий KRAS). В Западное Приангарье в пределах таежной зоны в 60-е гг. прошлого века выезжала сотрудник кафедры ботаники КГПИ М.Ф. Елизарьева для описания растительности и составления районирования (гербарий ТК, отчасти KRAS).

В современных школьных учебниках ботаника изучается на большом количестве примеров растений, часть из которых произрастает на обширной территории Красноярского края. Учащиеся изучают растения, которые растут в чужом районе, и практически ничего не знают о тех, что произрастают вокруг них. Множество фоновых видов северной части края, Богучанского района в частности, может быть использовано для изучения. Изучение флоры окрестностей пос. Чунояр и проведение уроков и занятий в дополнительное время (классные часы, экскурсии, элективные курсы и др.) позволит узнать учащимся о типичных, а также редких и охраняемых видах своего района.

Богучанский район, в котором находится пос. Чунояр, занимает лидирующее положение в Красноярском крае по лесозаготовкам экспортной древесины, но вырубка не всегда производится с соблюдением всех требуемых норм, учитывающих лесовоспроизводство и сохранение лесных массивов. Изучение флоры района позволит обратить внимание на данную проблему.

Летом 2013 г. в окрестностях пос. Чунояр выполнялись полевые исследования, был собран гербарный материал цветковых растений (около 190 гербарных листов). Гербарий был определен по «Определителю растений юга Красноярского края» (1979). Составлен конспект

флоры по системе А.Л. Тахтаджяна (Takhtajan, 2009) с привлечением данных «Флоры Красноярского края» (1964–1983).

На данный момент конспект флоры сосудистых растений пос. Чунояр включает 627 видов, относящихся к 204 родам и 82 семействам. Из них по литературным данным («Флора Красноярского края», 1964 – 1983) приводится 436 видов.

Библиографический список

1. Ангаро-Енисейский район // Ресурсы поверхностных вод СССР / под ред. Т.С. Кирилловой, Е.В. Осмоловской. Л.: Гидрометеиздат, 1975. Т. 16. Вып. 2. 259 с.
2. Гвоздецкий Н.А., Михайлов Н.И. Физическая география СССР. Азиатская часть. URL: http://www.ecosystema.ru/08nature/world/geoussr/3_2_2.html#3_2_2_8
3. Растительный покров СССР. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1956. 971с.
4. Ревердатто В.В. Растительность Сибирского края (Опыт дробного районирования) // Изв. Рос. геогр. общ-ва. 1931. Т. 16. Вып. 1. С. 43–70.
5. Сочава В.Б. Схема геоботанического районирования // Растительный покров СССР. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1953.
6. Ресурсы поверхностных вод СССР. Ангаро-Енисейский район. Иртыш, Верхний Ишим, Верхний Тобол / Под ред. Т. С. Кирилловой, Е. В. Осмоловской. Л.: Гидрометеиздат, 1975. Вып. 2. 1975. Т. 16. 259 с.
7. Флора Красноярского края. Вып. 1 – 10. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1964–1983.
8. Takhtajan A. Flowering Plants Springer Science, 2009. 871 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛЕКСАНДРОВА Ирина Михайловна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

АЛЕКСЕЕВА Ольга Александровна – студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

БАШКАРЁВА Анна Алексеевна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

БЕРЕЖНАЯ Оксана Викторовна – аспирантка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: zax20111985@mail.ru

БОКАРЕВА Светлана Валерьевна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ВАВИЛОВА Анастасия Александровна – студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ВАГЕНЛИЙТЕР Татьяна Андреевна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
e-mail: Taniavagenliter@mail.ru

ВОРОНИНА Ксения Константиновна – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ЕГОРОВА Галина Сергеевна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ИЛЬИНА Валерия Романовна – студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: valeriya.ilina.93@mail.ru

ИНЮХИН Никита Евгеньевич – магистрант кафедры биологии и экологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: fenixfire91@mail.ru

КОРЗУНОВА Анастасия Михайловна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

КОТЕЛЬНИКОВА Олеся Алексеевна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

КРЫТКИНА Лада Анатольевна – аспирантка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ЛАВРЕНЮК Наталья Николаевна – студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ЛАРИНА Наталья Дмитриевна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ЛУКИНА Анастасия Викторовна – аспирантка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

МЕНЬШИКОВА Анастасия Евгеньевна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учитель МБОУ СОШ № 5 г. Красноярска

МИЛЬШИНА Екатерина Владимировна – магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: comlittlekate16@ya.ru

МЮЛЛЕР Маргарита Наильевна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

НЕУМАН Ксения Александровна – студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ПОЛЕЩУК Анастасия Александровна – студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ПОПОВА Татьяна Николаевна – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

РОНЖИНА Татьяна Юрьевна – аспирантка кафедры физиологии человека и методики обучения биологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ronzhinaty@kspu.ru

САВЧЕНКО Виталина Владимировна – студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ТОРОКОВ Иван Анатольевич – магистрант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ТРОЯКОВ Антон Александрович – студент Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ЧЕРЕМНЫХ Алёна Николаевна – студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ШЕЛКОВНИКОВА Ольга Артуровна – студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ШЕЛЯГИНА Дарья Викторовна – аспирантка кафедры биологии и экологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ЮЗЕФОВИЧ Филипп Сергеевич – магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: garmaline@ro.ru

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической
конференции студентов факультета
биологии, химии и географии

Красноярск, 13 мая 2014 г.

Электронное издание

Редактор *Ж.В. Козуница*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 02.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 9,75

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**ХИМИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ
КРАСНОЯРЬЯ**

**Материалы VII Региональной научно-практической конференции,
посвященной 180-летию со дня рождения Д.И. Менделеева**

Красноярск, 16 мая 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:
Л.М. Горностаев (отв. ред.)
Е.В. Арнольд
Т.И. Лаврикова
А.С. Кузнецова
Ю.Г. Халявина

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Химическая наука и образование Красноярья: материалы VII Региональной научно-практической конференции, посвященной 180-летию со дня рождения Д.И. Менделеева. Красноярск, 16 мая 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Л.М. Горностаев. ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

I. СЕКЦИЯ «ХИМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

<i>Булгакова Н.А.</i> Взаимодействие кафедры химии с муниципальными образовательными учреждениями города и края	5
<i>Егорова В.В.</i> Из опыта работы учителя химии – эксперта ЕГЭ по химии.....	6
<i>Кабирова А.В.</i> ФГОС ООО – новые перспективы в преподавании химии	9
<i>Кожмякина Е.В.</i> Физико-химический профиль: возможности, проблемы, перспективы.....	11
<i>Кондратюк Т.А., Кондратюк Л.Г.</i> Формирование метапредметных компетенций при изучении химии.....	13
<i>Кудрявцева Н.В.</i> Схематизация на уроках химии.....	15
<i>Кучеренко В.В.</i> Повышение мотивации к изучению химии через использование активных форм обучения на уроках и во внеурочной деятельности.....	17
<i>Лебедева Л.А., Лебедева Э.С.</i> Изучение состояния здоровья старшеклассников в современной сельской школе.....	19
<i>Лебедева Э.С., Киселёва Н.В., Халявина Ю.Г., Булгакова Н.А.</i> Использование различных приёмов при решении расчётных задач по химии	21
<i>Мушкарина Е.В.</i> Оформление кабинета химии	24
<i>Ополева Е.В., Арнольд Е.В.</i> Использование принципа историзма в преподавании химии	25
<i>Поддубецкая Н.Н., Свиридов Е.А.</i> Использование программы iMindMap при изучении химии в 8 классах	27
<i>Пасько О.О.</i> Метод активного обучения на уроках химии в СПО.....	30
<i>Радостева О.С.</i> Обучение решению экспериментальных задач в условиях компетентного подхода	31
<i>Степанова И.А.</i> Проблемы информатизации школьного образования.....	33

II. СЕКЦИЯ «ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ХИМИЯ»

<i>Варфоломеева М.В., Моисеева А.Н., Горностаев Л.М.</i> Об особенностях образования 1-гидрокси-2-арил-1Н-нафта[2,3-d]имидазол-4,9-дионов из 2-бензиламино-1,4-нафтохинонов	36
<i>Киселёва Н.В., Лебедева Э.С., Халявина Ю.Г., Лаврикова Т.И.</i> Особенности реакции оксимирования 1-R-4,9-диоксо-1Н-нафто[2,3-d][1,2,3]триазолов и их N-оксидов.....	38

<i>Мальковская Е.А., Арнольд Е.В.</i> Синтез бензо[а]хиноксалино[2,3-с]феназин-N-оксидов	42
<i>Машукова А.И.</i> Химический состав грязи сапропель озера Плахино	44
<i>Милевская Д.Г.</i> Антиоксиданты кверцетин и дигидрокверцетин.....	45
<i>Нуретдинова Э.В., Горностаев Л.М.</i> Изучения физических и химических свойств 1-гидрокси-2-арил-1Н-нафто[2,3-d]имидазол-4,9-дионов	47
<i>Потапова А.Н., Горностаев Л.М.</i> Синтез новых гетероциклических азотсодержащих производных антрахинонов на основе 1-амино-3-бромантрахинона.....	49
<i>Рзалы Х.А., Халявина Ю.Г., Горностаев Л.М.</i> Синтез и превращения 1-бензил-4,9-диоксо-1Н-нафто[2,3-d][1,2,3]триазол-2-оксидов.....	53
<i>Талдыкина Д.С., Шупыро Ю.А., Кузнецова А.С.</i> Различные пути синтеза производных 2,1,3-бензоксадиазолов, содержащих линкерную функциональную группу	56
<i>Шупыро Ю.А., Талдыкина Д.С., Кузнецова А.С.</i> Синтез и свойства 4-арилокси(тио)-6-бром-2,1,3-бензоксадиазолов.....	57

I. Секция

«ХИМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАФЕДРЫ ХИМИИ С МУНИЦИПАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ГОРОДА И КРАЯ

Булгакова Н.А.

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск*

Взаимодействие с муниципальными образовательными учреждениями города и края в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева ведётся многие годы, начиная с момента образования вуза, и является неотъемлемой составляющей успешной работы всего нашего большого коллектива, и кафедры химии в частности. На данный момент можно выделить два основных направления деятельности преподавателей кафедры химии, говоря о сотрудничестве с образовательными учреждениями: работа с учащимися и учителями в рамках научного общества учащихся и профориентационная деятельность.

Первое направление реализуется через консультирование сотрудниками кафедры научно-исследовательской работы школьников и работу преподавателей в составе жюри районных научно-практических конференций учащихся МОУ. Консультирование НИР школьников зачастую проводится непосредственно на кафедре химии во время деловых встреч и бесед с учителями, выполняющими НИР вместе с ребятами. При этом составляется план исследований, рекомендуется и подбирается соответствующая научная литература, определяются объекты и методы исследования, а также в большинстве случаев реализуется вся экспериментальная часть НИР. По окончании эксперимента оказывается дальнейшая помощь в формулировке выводов, оформлении материала, подготовке доклада и презентации к выступлению на конференциях. За последние пять лет в этом плане тесно поддерживались контакты с учителями и школьниками МОУ СОШ № 149, № 139, № 91, № 19, лицеев № 6, №7.

На научно-практических конференциях школьников преподаватели кафедры выступают в роли членов и председателей жюри секций «Химия и химические технологии», рецензируют исследовательские работы учащихся. В разные годы много трудились в этом направлении Сакилиди В.Т., Колесецкая Г.И., Горностаев Л.М., Лаврикова Т.И., Долгушина Л.В., Халявина Ю.Г. Это конференции, проводимые как в районах города Красноярска, так и в районах края: п. Емельяново, г. Зеленогорске (Городская научно-практическая конференция школьников «Содружество»), г. Железногорске (Городская научно-практическая конференция школьников «Культура. Интеллект. Наука»), а также ежегодно проводимая открытая научно-практическая конференция школьников в КГПУ им. В.П. Астафьева, организуемая в марте центром довузовской подготовки в рамках программы стратегического развития КГПУ, в которой в этом году приняли участие 149 школьников и 35 учителей из 37 школ г. Красноярска и Емельяновского района.

Осуществление профессионального ориентирования школьников и абитуриентов происходит через различные организационные формы деятельности. Одни мероприятия носят информационно-познавательный характер: день открытых дверей, выездные презентации, погружения и др. Другие являются учебными и конкурсными мероприятиями: олимпиады, ученические конференции, предметная подготовка к выпускным и вступительным экзаменам, а также организация занятий со школьниками в рамках элективных курсов на базе факультета. Для

школьников это хороший способ подготовки к экзаменам, олимпиадам, расширение кругозора, метод освоения специальных умений и навыков и, наконец, шанс удачно поступить в вуз на химическую специальность. Так, в 2008-2009 учебном году доценты Арнольд Е.В. и Лаврикова Т.И. проводили занятия по органической химии с учащимися 10 класса лицея №7 г. Красноярска. В 2010 году был разработан, организован и проведён элективный курс «Решение расчётных и экспериментальных задач» для учащихся 10-11 классов доцентом Сакилиди В.Т., ассистентом Халявиной Ю.Г. и студенткой 2 курса Паньковой В.А. Совместно с центром довузовской подготовки в 2011 году были организованы занятия с учащимися 11 классов по подготовке к ЕГЭ по химии (доцент Долгушина Л.В.).

В марте 2010 г. на кафедре химии была организована встреча студентов, преподавателей и школьников, посвященная памяти великого химика академика А. Е. Фаворского, во время которой студентами был проведён брейн-ринг для школьников.

Много встреч, бесед проведено с выпускниками и учащимися школ Красноярского края с выездом за пределы КГПУ. В 2010 году с театрализованным мероприятием «Химическое образование в КГПУ» с участием студентов организованы выезды в МОУ СОШ № 21 и № 84, гимназию № 9 г. Красноярска, п. Устюг Емельяновского района. В октябре 2011 года доцент Булгакова Н.А. и ассистент Каргина О.И. принимали участие в выездном профориентационном мероприятии университета совместно с другими вузами города «Енисейский экспресс» в г. Минусинске, проводя демонстрационные опыты на своей профплощадке для учащихся 9-11 классов. Несколько позже преподаватели кафедры организовали аналогичную и другие площадки в рамках мероприятия «Открытые лаборатории КГПУ им. В.П. Астафьева», где учащимся школ были показаны демонстрационные опыты по химии, рассказано о работе в лаборатории органической химии, органического синтеза, биохимии, рассматривалось решение расчётных и экспериментальных задач. Открытые лаборатории проводились и в 2012 году.

Консультации учебно-методического характера (решение задач части «С» ЕГЭ по химии) были проведены Долгушиной Л.В. на базе школы с. Партизанское для учащихся 10-11 классов в феврале 2013 г. (День КГПУ им. В.П. Астафьева). В г. Сосновоборске в рамках муниципального этапа краевого форума «Молодёжь и наука» в марте 2013 г. и в мае 2014 г. управлением образования г. Сосновоборска при содействии нашего университета были организованы интерактивные площадки «Эти удивительные науки» для учащихся 8–11 классов, где работала доцент Булгакова Н.А. В этом году вместе со студентами 4 курса Ополевой Е.В. и Мурашкиным Д.А. на химической площадке была проведена викторина «Химия в разных науках». В феврале этого года подобная игра проводилась в МОУ СОШ № 23 в ходе школьного IQ-фестиваля со студентами того же курса Талдыкиной Д.С. и Нуретдиновой Э.В.

Стоит отметить, что привлечение студентов к подготовке и проведению профориентационных мероприятий не только служит для них дополнительной педагогической практикой, но и формирует положительную мотивацию к педагогической профессии и желание пойти работать по специальности по окончании вуза.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ – ЭКСПЕРТА ЕГЭ

Егорова В.В.

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя образовательная школа №5», г. Красноярск*

Опыт проведения ЕГЭ свидетельствует о том, что выпускники недостаточно успешно справляются с такой формой проведения экзамена. Для повышения эффективности результатов необходимо осуществлять также и дополнительную подготовку учащихся к экзамену. Поверхностное изучение химии не облегчает, а затрудняет ее усвоение. К тому же не все темы, усвоение которых необходимо для успешной сдачи экзамена, достаточно и полно рассматриваются в рамках школьной программы. Особенно это касается заданий части С. В связи с этим я перестроила

процесс обучения химии в 10-11 профильных классах. Теоретическая составляющая моих занятий с учащимися профильной группы 10-11 классов разработана на основе программы по химии для подготовки к ЕГЭ. В качестве практической компоненты использованы задания ЕГЭ и олимпиад, а также задачи и задания из авторской коллекции. По каждому пункту программы я составила соответствующую методическую разработку, включающую задание для работы в классе, домашнее задание (КИМ). Учебные материалы, ядром которых являются задания ЕГЭ, представляют собой модификацию КИМов ЕГЭ и позволяют проводить пошаговую комплексную диагностику знаний как на протяжении всего периода обучения по каждой теме, так и по предмету в целом в срезе совокупности заданий ЕГЭ. Такая форма диагностики и контроля знаний позволяет: объективно оценивать каждый этап подготовки, вовремя определять и ликвидировать пробелы, адаптировать ученика к специфике ЕГЭ, с высокой вероятностью прогнозировать балл ЕГЭ, получить высокий балл на ЕГЭ, сделать прозрачным процесс обучения. Занятие по подготовке к ЕГЭ по химии состоит из последовательных этапов: проверка и анализ домашнего задания, объяснение новой темы, изучение новых алгоритмов решения задач.

Объяснение теоретической части химии проходит с использованием материалов мультимедиа, мнемонических правил для запоминания терминов и формул, школьной доски для «живой» прорисовки схем, формул, уравнений реакций. Используются также видеофрагменты и структурированные конспекты. Все демонстрационные материалы проецируются на большой экран и с огромным интересом воспринимаются учениками.

Изучение алгоритмов решения задач – это самый важный цикл в курсе любого естественнонаучного предмета, особенно в курсе химии. Фундаментальное освоение химии возможно только путем формирования прочной системы анализа и логики. Огромное количество свойств веществ, зачастую похожих, запомнить невозможно, если ученик не научится мыслить логически, абстрагироваться. Понять химию можно только через «призму алгоритмики», при изучении которой развивается логика естественнонаучного мышления и формируется умение анализировать. Ученик видит химию как четкую логическую систему и легко осваивает все ее разделы, в том числе химию элементов и органическую химию. В цикле решения задач изучаются системы алгоритмов. Ученик понимает, что все алгоритмы взаимосвязаны, каждый тип алгоритма логически вытекает из другого.

Домашнее задание представлено совокупностью тестов, заданий, задач. Тематическая диагностика и контроль знаний – это проверка и оценка выполненного домашнего задания, тесты и задачи в котором подобраны особым образом, что позволяет использовать их не только в качестве объективной диагностики знаний, но и для самостоятельного, более глубокого изучения материала. Результирующие баллы заносятся в тематическую диагностическую карту. Такая форма контроля и диагностики позволяет объективно оценить знания и умения ученика по каждой теме, вовремя определить и ликвидировать пробелы. Проверка домашнего задания завершается подробным анализом ошибок, разбором и решением сложных задач, закреплением изученного материала. Диагностические контроли ЕГЭ составлены из реальных заданий ЕГЭ и проводятся в виде обобщающей контрольной работы после изучения тематического блока. Такая форма контроля и диагностики позволяет проводить пошаговую комплексную диагностику знаний на протяжении всего периода обучения в срезе совокупности заданий ЕГЭ, вовремя определить и ликвидировать пробелы, адаптировать к специфике ЕГЭ. Диагностический контроль завершается подробным анализом ошибок, обобщением и систематизацией изученного материала.

Погружение в ЕГЭ – это имитация реального ЕГЭ с диагностикой результатов, анализом ошибок, закреплением навыков решения задач. Работы для Погружений составлены из реальных билетов ЕГЭ с заданиями А, Б и С и проводятся в классе систематически в последнем полугодии. Работа проверяется перфокартой и оценивается по шкале ЕГЭ. Оценочные баллы заносятся в Карту погружений в ЕГЭ, здесь также отмечаются задания, в которых были допущены ошибки. После проверки работы проводится анализ каждой ошибки и закрепляются навыки решения задач. На основании результатов, представленных в диагностической карте, ученик получает методические рекомендации. Такой методический прием помогает адаптировать учени-

ка к специфике ЕГЭ, обобщить и систематизировать знания в срезе комплекса заданий ЕГЭ, получить на ЕГЭ высокий балл.

Внимание к мелочам – залог успеха на экзамене! Шерлок Холмс, один из любимых книжных персонажей многих поколений, утверждал: «Ватсон, запомните, нет ничего важнее мелочей». Скрипит пятая ступенька, царапина на браслете – эти моменты могут рассказать многое... То, что и в подготовке к экзамену, и при выполнении заданий нет и не может быть мелочей, я подчёркиваю неоднократно в разговоре с учениками на уроках. Прежде всего, при изучении любой темы определяю задания части А, В и С.

Почему важно знать нормативную базу ЕГЭ? Знание числа заданий в каждой из частей и их типологии – возможность правильно распределить время и учесть различия в алгоритмах решения заданий. Знание системы оценивания – правильное понимание того, за что можно получить/потерять баллы на экзамене. При изучении каждой темы я указываю на основные ошибки на ЕГЭ по химии. Например, возможные ошибки в задании С-1: выбор продуктов без учёта переноса электронов – то есть, например, в реакции есть только окислитель без восстановителя или наоборот. Неверные с химической точки зрения продукты: не может получиться такое вещество, которое вступает во взаимодействие со средой: а) в кислой среде не может получиться оксид металла, основание, аммиак; б) в щелочной среде не получится кислота или кислотный оксид; в) оксид или тем более металл, бурно реагирующие с водой, не образуются в водном растворе. Ошибки в задании С-2: Невнимательное прочтение условия задания (например, названия вещества) – ошибки в составляемых уравнениях реакций. Пренебрежение компонентами описания, предложенными в условии задания, – «в водном растворе», «в сернокислой среде», «осадок прокалили», «газ бурого цвета», «студенистый осадок», «оранжевый раствор». Не всегда правильно понимается и используемая терминология. Так, например, слово «прокалили» нередко воспринимается выпускниками лишь как процесс нагревания, т. е. без учёта возможности протекания реакций разложения. Ошибки в задании С-3: незнание условий протекания химических реакций, генетической связи классов органических соединений; незнание механизмов, сущности и условий реакций с участием органических веществ, свойств и формул органических соединений; неумение предсказать свойства органического соединения на основе представлений о взаимном влиянии атомов в молекуле; незнание окислительно-восстановительных реакций (например, с перманганатом калия). Ошибки в задании С-4: Ошибки в уравнениях реакций, по которым ведутся расчёты. Неверная логика (алгоритм) решения задачи. Ошибки в преобразовании расчетных формул. Арифметические ошибки: при подсчете относительных атомных масс, при составлении пропорций для определения количеств реагирующих веществ. Ошибки в задании С-5: в общих формулах классов органических веществ; в уравнениях реакций с использованием общих формул классов органических веществ; отсутствие промежуточных действий в решении задачи; арифметические ошибки; невнимательность при записи окончательного ответа (вместо формулы остается рассчитанное число атомов углерода); в названиях веществ. Перед экзаменом в 4-ой четверти ученикам раздаю следующие файлы:

1. Что повторить? Номенклатуру (названия) веществ. Запись уравнений электролиза солей, в том числе электролиза ацетатов. Запись уравнений совместного гидролиза и гидролиза бинарных веществ. Уравнения реакций между солями, сопровождающиеся изменением степеней окисления (не реакции ионного обмена). Общие формулы основных классов органических соединений. Способы получения органических веществ. Качественные реакции на ионы и органические вещества.

2. Важные советы: Быть внимательными! Не торопиться! Бороться за каждый балл, т.к. все они идут в Вашу «копилку»! Если готового ответа нет, то рассуждать и задавать себе вопросы. По ходу выполнения заданий делать любые пометки, которые помогут правильно решить задание. Делать, но не использовать шпаргалки. Проверить ответы!

3. Тест по теме. Приведу в качестве примера тематический тест по теме: «Химия элементов VIIA группы».

1. Какое соединение содержит катион и анион с электронной конфигурацией $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6$?
1) NaCl; 2) NaBr; 3) KCl; 4) KBr.

2. Какой из приведенных неметаллов не проявляет степени окисления, равной номеру группы? 1) N; 2) S; 3) F; 4) Br.

3. Хлор в твердом состоянии имеет кристаллическую решётку: 1) атомную; 3) металлическую; 2) молекулярную; 4) ионную.

4. Используя метод электронного баланса, составьте уравнение реакции: $\text{KClO}_3 + \dots + \text{H}_2\text{SO}_4 \rightarrow \text{I}_2 + \dots + \text{KCl} + \text{H}_2\text{O}$. Определите окислитель и восстановитель.

5. Через бромную воду пропустили сероводород. Образовавшееся в результате твердое простое вещество отделили, и к оставшемуся раствору добавили гидроксид натрия. Полученный раствор разделили на две части, к первой добавили раствор нитрата серебра. Вторую часть обработали раствором дихромата калия, подкисленным серной кислотой. Напишите уравнения четырех описанных реакций.

Библиографический список

1. Габриелян О.С., Решетов П.В., Остроумов И.Г. и др. Готовимся к единому государственному экзамену: Химия. – М.: Дрофа, 2003.
2. Доронькин В.Н., Бережная А.Г., Сажнева Т.В., Февралева В.А. Химия. Тематические тесты для подготовки к ЕГЭ. Задания высокого уровня сложности (С1-С5). – Ростов-на-Дону: Легион, 2011.
3. Егоров А.С. Как сдать ЕГЭ по химии на 100 баллов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.

ФГОС ООО – НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ

Кабилова А.В.

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Вечерняя средняя образовательная школа №6 “Школа достижения успеха”»,
г. Красноярск*

Современное общество не может стоять на месте, оно постоянно развивается. Меняется жизнь, претерпевают изменения ее социальная и нравственная сферы. Сегодня России нужны люди свободные, высокообразованные, творческие, обладающие высоким уровнем развития разных видов мышления. Изменились требования общества к школе. Раньше первостепенной задачей считалось вооружение учащихся глубокими знаниями, умениями и навыками. Сегодня, не исключая знаний, умений и навыков, на первый план выходит формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность в массе информации отобрать нужное, саморазвиваться и самосовершенствоваться, т. е. мобильно действовать в изменяющейся ситуации. Отвечая на посылы общества системой образования, разработан новый Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС ООО) второго поколения, в котором явно прописано формирование УУД и достижение личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных результатов.

Введение стандарта не простой процесс, и сегодня он внедряется поэтапно, начиная со ступени начального образования. Принципиальное отличие нового стандарта заключается в том, что в его основе лежит системно – деятельностный подход, обеспечивающий личностный результат. Во главу ставится личность ребенка, а не просто набор информации, обязательной для изучения. В Стандарте нового поколения четко обозначены требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования:

– личностным (готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений);

– метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и УУД (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике (умение учиться);

– предметным умениям, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебно-

го предмета, умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях.

В рамках ФГОС по предмету химия предполагается обучение, обусловленное спецификой предмета. Основными проблемами химии являются изучение состава и строения веществ, зависимости их свойств от строения, получение веществ с заданными свойствами, исследование закономерностей химических реакций и путей управления ими в целях получения веществ, материалов, энергии.

В настоящее время в основной и старшей школе по всем предметам, в том числе и по химии, будет действовать ещё государственный стандарт 2004 года, который включает систему прикладных знаний и умений, значимых для самого ученика, востребованных в повседневной жизни, важных для сохранения окружающей среды и собственного здоровья: вопросы обеспечения собственной безопасности в процессе использования веществ и определения собственной позиции по отношению к экологическим проблемам и поведению в природной среде.

В современной концепции химического образования практическая направленность подчёркивается как важное требование обновления содержания, но в последние годы снижается качество усвоения учебного материала курса химии. Это связано с сокращением часов на лабораторные опыты и решение экспериментальных задач, что резко снижает мотивацию к учению, переводит экспериментальную науку в область абстракций. Достижение высокого уровня результатов освоения обучающимися школьной программы по химии становится не только актуальной, но и трудной педагогической задачей, которую решить без практико-ориентированного подхода невозможно.

Приоритетной задачей преподавания школьного курса химии на этапах основного и среднего (полного) общего образования в условиях перехода на ФГОС нового поколения является совершенствование методики организации следующих видов деятельности:

– **познавательной деятельности**, предполагающей использование для познания окружающего мира наблюдений, измерений, эксперимента, моделирования; приобретение опыта экспериментальной проверки выдвигаемых гипотез;

– **информационно-коммуникативной деятельности**, предполагающей развитие способности понимать точку зрения собеседника и признавать право на иное мнение; отделение основной информации от второстепенной, критическое оценивание достоверности полученной информации;

– **рефлексивной деятельности**, предполагающей приобретение умений контроля и оценки своей деятельности, умения предвидеть возможные результаты своих действий.

ФГОС представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию, направленных на иное построение образовательного процесса:

– практическую направленность;

– серьезное оснащение образовательной программы наглядными пособиями и необходимым лабораторно-исследовательским оборудованием;

– перспективы сетевой реализации проектов с ВУЗами и другими социальными институтами.

Современному учителю в рамках введения ФГОС открываются новые перспективы, позволяющие идти в ногу со временем. При этом необходимо владеть и применять технологии развития метапредметных навыков и предметных умений, организовывать деятельность учащихся во внеурочных форматах. Только постоянно совершенствующему свое профессиональное мастерство учителю представляется возможным эффективно применять развивающие методики. Для современного учителя уже недостаточно раз в 5 лет проходить курсы повышения квалификации, необходимо участие в научно-практических конференциях (порой и вместе со своими учениками), в проектах различного уровня, наработать опыт совместной деятельности с представителями различных социальных институтов.

Школа, безусловно, должна передавать детям знания, но она также должна формировать личность гражданина страны, который обеспечит её развитие и процветание. Это задача ложится не только на каждого учителя-предметника, но и на любого работника школы, включая руководителей, социальных педагогов и психологов.

Библиографический список

1. Файзуллина Н. Р. Об использовании в обучении деятельностного подхода // Химия в школе. – 2003. – № 3. – С. 19-21.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
4. Химия в основной школе <http://schoolguide.ru/index.php/midschool-chemistry.html>.

ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ: ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Кожемякина Е.В.

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя образовательная школа № 45», г. Красноярск*

Потребителями химической продукции являются практически все отрасли народного хозяйства. Государства, занимающие лидирующие позиции в области инноваций, в том числе Россия, оказывают влияние на развитие экономического процесса. Химическая технология составляет основу таких производств, как металлургия, пищевая и фармацевтическая промышленность, индустрия строительных материалов и даже ядерная энергетика. Поэтому программа развития химического комплекса современной России до 2020 г. предусматривает переоснащение производства за счет внедрения ресурсо- и энергосберегающих технологий, углубление переработки сырья за счет внедрения инноваций, разработку нанотехнологий, вложения в человеческий капитал и инфраструктуру.

Учитывая требования современной экономики, уже сегодня становятся приоритетными профессии, требующие глубоких знаний по химии, физике, математике, биологии и информатике. Химическое образование формирует у школьников отчетливые представления о роли химии в решении сырьевых, энергетических, продовольственных, медицинских проблем человечества. Анализируя опыт нашей школы, можно сделать вывод, что с каждым годом эти предметы становятся все более востребованными среди выпускников для сдачи ГИА и ЕГЭ. Число выпускников основной школы, выбравших химию в качестве экзамена по выбору на итоговой аттестации, повысилось в сравнении с 2005-2006 учебным годом с 3 до 11 человек. По сравнению с 2010-2011 учебным годом число выпускников, сдававших химию в формате ЕГЭ, возросло в 3 раза. Все выпускники, сдававшие химию, связали свою будущую профессиональную деятельность с медициной, нефтехимической промышленностью, металлургией или теплоэнергетикой.

В условиях реформирования системы образования Российской Федерации наша школа перешла на профильное изучение предметов естественно-математического цикла.

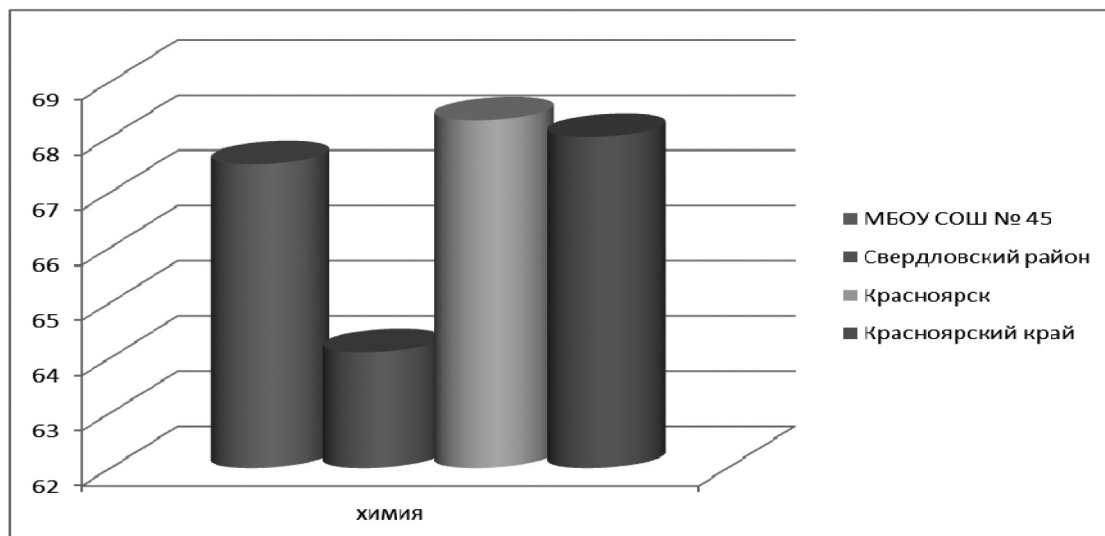
Профиль складывается из трех компонентов:

- 1) базовые общеобразовательные предметы, обязательные для всех учащихся;
- 2) профильные предметы – это химия, физика, математика повышенного уровня с целью углубления базовых знаний в старшей школе;
- 3) элективные курсы по выбору, входящие в состав профиля и необходимые для построения индивидуальных образовательных маршрутов учащихся.

Уже в 9 классе учащимся приходится решать вопрос о выборе профиля, т. е. в конечном счете – о выборе будущей профессии. Это заставляет многих из них осознанно подходить к выбору экзамена, подготовке к нему и дает хорошие результаты. В течение последних трех лет учащие-

ся на ГИА по химии показывали 100%-е качество, средний балл был выше аналогичных показателей по району – 4,6, средний балл на ЕГЭ составил 70,6.

Результаты ГИА 2013 года



Глубокое изучение химии на профильном уровне позволило ученице 10 класса стать победителем районной олимпиады по этому предмету и участвовать в олимпиаде на региональном уровне.

Серьезная подготовка по предмету химия требует от учащихся умения осваивать информационное пространство, трансформировать получаемую информацию, видоизменять ее форму, объем, знаковую систему, понимать задание в различных формулировках и контекстах, критически подходить к получаемой информации, особенно в профильных классах. Профильное обучение предусматривает значительную долю самостоятельной познавательной деятельности учащихся, вовлечение их в экспериментальную, исследовательскую, проектную деятельность, в процессе которой каждый может ощутить свои возможности, реализовать свой творческий потенциал, быть успешными и почувствовать интерес к самому процессу познания.

В процессе реализации на профильном уровне курса химии мы столкнулись с рядом трудностей. Совершенно ясно, что изучение химии на любом уровне не может быть эффективным без выполнения каждым учащимся практических работ и лабораторных опытов. «Кто поверил бы, что железо притягивается магнитом, если бы не увидел того своими глазами», – сказал Роджер Бэкон. Многие органические вещества токсичны, летучи и не могут использоваться для работы учащимися, других нет в школьной химической лаборатории из-за невозможности их использования в массовой образовательной школе, возможности школьной лаборатории ограничены многими нормативными актами. Получается, что учащиеся получают излишне теоретизированный материал, не подкрепляемый реальными контактами с веществами окружающего мира. Зачастую происходит подмена в сознании ученика вещества его формулой. Совсем не хотелось бы, чтобы за абстрактными формулами, уравнениями, механизмами реакций терялись реальные вещества с их свойствами и возможностями их практического применения.

На мой взгляд, очень важен «вещественный» подход в обучении химии, поэтому целесообразно изначально выяснять, где, в каком виде мы встречаемся с данным веществом в жизни, демонстрируя вещество или продукты, получаемые из него, и только после этого рассматривать его состав, строение, свойства, способы получения и их обозначение с помощью химической символики. Использование современных технических средств обучения позволяет наглядно представить образы изучаемых объектов и тем самым хотя бы частично решить эту проблему. На сегодняшний день мы видим пути решения данной проблемы в создании инновационного округа из школ района, объединяющих свои возможности в организации высокотехнологичной школь-

ной лаборатории для группы учащихся профильного обучения. Наиболее оптимальный вариант выхода из ситуации видится в создании единого функционирующего комплекса: учитель – ученик – научный руководитель и выполнение в рамках химического практикума ряда исследовательских заданий на базе лабораторий ВУЗа. Очень надеюсь на сотрудничество нашей школы с кафедрой химии КГПУ им. В.П. Астафьева. Хотелось бы познакомиться с опытом других учителей, работающих в профильных классах, увидеть иные пути решения проблемы химического эксперимента в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. Приоритеты современного инновационного развития России <http://morvesti.ru/archiveTDR/element.php7IBLOCK>
2. Стратегия развития химической и нефтехимической промышленности России на период до 2015 года <http://www.minpromtorg.gov.ru/ministry/strategic/sec>
3. Мильнер Б. Инновационное развитие. Экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями. М.: Инфра-М, 2010. 624 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ

Кондратюк Т.А., Кондратюк Л.Г.

ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

Торгово-экономический институт, г. Красноярск

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Средняя образовательная школа №1 им. В.И. Сурикова», г. Красноярск

Цель статьи – желание поделиться опытом формирования метапредметных знаний при изучении химии в школе и вузе.

Озабоченность качеством образования, желание получить абитуриента, обладающего набором предметных, надпредметных и личностных компетенций, заставляет преподавателей вузов идти в школу не только в целях профориентации, но и для обсуждения с учителями вопросов содержания материала, методологии и методических подходов при обучении химии в рамках непрерывного образования.

Нами обсуждены ключевые темы, от усвоения которых зависит успешность обучающихся, и разработаны методические подходы, позволяющие наиболее качественно обучать учащихся, а затем – студентов.

Исходя из собственного многолетнего опыта, анализа результатов тестирования учащихся, мы пришли к выводу, что наиболее приемлем жизненно деятельностный подход при обучении на основе интеграции научного знания с использованием проблемного метода при изложении теоретического материала, обобщении и классификации. Английский драматург Бернард Шоу писал: «Единственный путь, ведущий к знанию, – это деятельность». Овладеть глубокими и прочными знаниями можно, осуществляя самостоятельную познавательную деятельность, а критический ум, владение приемами познавательной деятельности позволяет осуществлять ее творчески.

Особое внимание следует уделять вопросу методологического основания организации деятельности детей, которые увлечены химией. В соответствии с этим подходом каждую тему начинаем с постановки проблемы, для решения которой потребуются знания предлагаемого для изучения теоретического материала, ранее приобретенных знаний, знаний других наук и личного опыта. В процессе изложения темы обучающиеся накапливают знания, собирают дополнительную информацию, консультируются с преподавателями других дисциплин. Проблемы могут быть такие, которые можно решить к концу занятия, используя только что приобретенные знания. Например, может ли быть одно и то же вещество гомологом и изомером? При изучении темы «Теория электролитической диссоциации» обучающиеся узнали, что более сильные кис-

лоты вытесняют из солей менее сильные кислоты. Из справочника $K_d(\text{CH}_3\text{COOH}) = 1,8 \cdot 10^{-5}$; $K_d(\text{H}_3\text{PO}_4) = 7,1 \cdot 10^{-3}$. Следовательно, уксусная кислота не может вытеснить фосфорную из солей. Однако проведенный лабораторный опыт вызывает удивление: нерастворимый $\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2$ взаимодействует с CH_3COOH . Возникло противоречие между ранее приобретенным уровнем знаний и данными эксперимента.

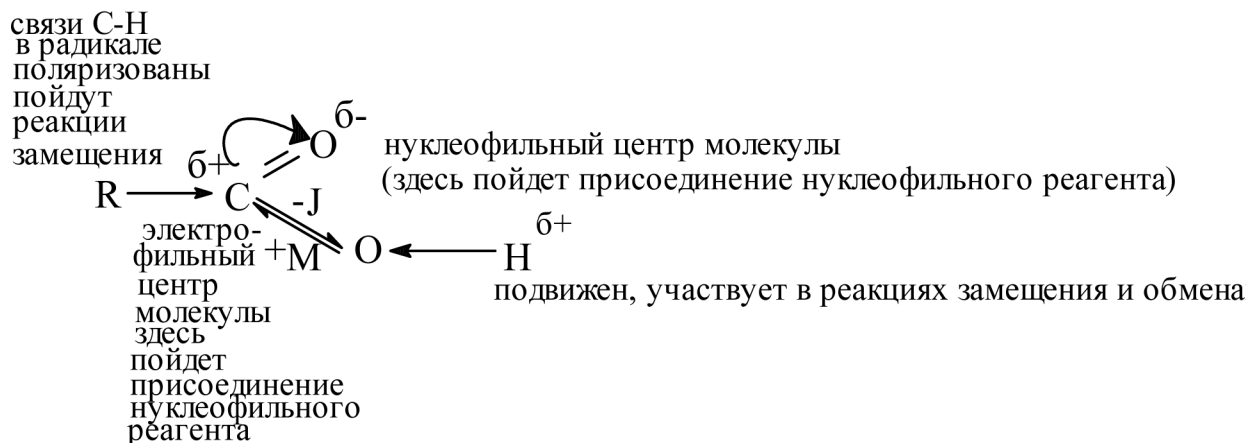
Используя внутрипредметные и межпредметные связи и способы действий (обобщение, применение знаний в новых условиях), обучающиеся получают не просто изолированную информацию, а учатся использовать ранее приобретенные знания для решения возникшей проблемы. Это облегчает формирование обобщенных метапредметных знаний и умений.

Проблемную ситуацию можно представить как ситуацию конфликта между ранее приобретенными знаниями и данными эксперимента: эмпирическое правило гласит: тип гидролиза определяется природой слабого электролита, а среда раствора – природой сильного электролита, образующего соль. Почему в растворе гидрокарбоната натрия лакмус окрашивается в синий цвет, а в растворе гидросульфита натрия – в красный, если соли образованы сильным электролитом щелочного характера. Решение такой проблемы под силу учащимся профильных классов и студентам на семинарских занятиях путем расчета констант гидролиза солей и сравнения их с константами диссоциации кислот по второй ступени.

Проблемные ситуации создают для обучающихся условия мотивированного и целенаправленного изучения материала, что способствует формированию метапредметной компетенции.

Проблема возникла потому, что наблюдения не вписывались в рамки изученных теорий, понятий.

В формировании метапредметных компетенций большое значение имеет обучение умению проводить функциональный анализ, обладающий прогностической функцией, но это возможно только тогда, когда знания становятся выводными. Используя знания об электронных эффектах и их соотношениях, ученики могут предсказать свойства карбоновых кислот уже при первичном ознакомлении с классом этих веществ, выяснив реакционные центры в составе молекулы, возникшие в результате перераспределения электронной плотности.



Рассмотренные проблемы носят внутрипредметный характер и могут быть решены в пределах одного занятия. Но проблемы могут носить междисциплинарный характер, и средствами одной науки их трудно разрешить, требуется комплексное применение знаний и умений. Перед обучающимися могут возникнуть глобальные проблемы: экологические, нравственные, экономические.

Глобальных проблем много, но корни у них одни, поэтому и пути разрешения их тоже одни. Чтобы их найти, нужны высококвалифицированные специалисты, обладающие глубокими знаниями и метапредметными умениями.

При решении нравственных проблем обучающиеся пришли к выводу о важности такой метапредметной компетенции, как умение решать межличностные конфликты цивилизованно.

Таким образом, формирование метапредметности способствует сохранению и развитию теоретической формы мышления; повышению качества образования через развитие способностей обучающихся творчески использовать ранее и вновь приобретенные знания для решения проблем.

Студенты, у которых еще в школе сформированы метапредметные компетенции, успешны в изучении дисциплин, что способствует приобретению глубоких профессиональных знаний.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, раздел 18.1.2.
2. Заграничная Н.А. О метапредметных результатах изучения школьного курса химии // Химия в школе. – 2011. – № 4.
3. Двурличанская Н.Н., Тупикин Е.И., Фадеев Г.Н. Непрерывное химическое образование в учебном заведении технического направления // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 1. – С. 46-48.

СХЕМАТИЗАЦИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

Кудрявцева Н.В.

*Муниципальное автономное образовательное учреждение
«Гимназия №13», г. Красноярск*

Основная педагогическая цель в формировании познавательной деятельности – научить школьника устанавливать причинно-следственные связи и отношения между предметами и явлениями, а также запоминать и воспроизводить представления о каких-либо объектах. С целью формирования у школьников мыслительных и мнемических процессов, способствующих усвоению систематизированных знаний о мире, разрабатываются схемы на основе использования схематизации и моделирования как одного из видов знаково-символической деятельности. Опираясь на классификацию знаково-символических средств, представленных в монографиях Е. Е. Сапоговой [1] и Н. Г. Салминой [2], можно рассмотреть схематизацию как вид знаково-символической деятельности, имеющую свои функции и особенности, и как средства, с помощью которых ученик может изучать окружающую действительность. В структуре схематизации как деятельности можно выделить следующие составляющие ее операции: предварительный анализ, построение схемы (или восприятие готовой схемы), работа с реальностью при помощи схемы. Построение схем, как отмечает Н. Г. Салмина, в традиционном обучении встречается редко. В учебной практике как самостоятельное действие обычно применяется только последняя операция – работа с реальностью с привлечением схемы или модели. Таким образом, планомерное формирование познавательной деятельности учащихся на основе схематизации приводит к разностороннему развитию всех ресурсов (функций) индивидуума, а не изменениям в сфере одного какого-либо процесса – как одного из критериев эффективности обучения.

Психологические особенности восприятия следует учитывать при схематизации учебного материала, под которой понимается его логико-графическое структурирование, выделение основных элементов и связей между ними. Схемы могут использоваться для обучения, для продуктивного мышления, они упрощают, а не усложняют словесные пояснения и рассуждения, становятся понятными для других.

Гидролиз является одним из основных понятий в химии, и часто при его изучении возникают определенные трудности: учащимся сложно писать уравнения реакций гидролиза, т.к. они недостаточно хорошо понимают его механизм. В связи с тем, что сокращается количество часов химии, в средней школе целесообразно применить принцип минимизации содержания. Это позволит учителю сэкономить время и сформировать не только понятие о гидролизе, но и сделать необходимый акцент на изучении его механизма, и тогда при рассмотрении различных случаев гидролиза у учащихся не возникнет трудностей. Использование схематизации при изучении

темы «Гидролиз солей» облегчает процесс усвоения материала, повышает эффективность восприятия учащимися сложных процессов.

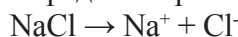
Для составления схем гидролиза определяем, что катионы и анионы сильных электролитов изображаем в виде квадратика (\square^+ или \square^-), а катионы и анионы слабых электролитов изображаем в виде треугольника (Δ^+ или Δ^-). Определяем, какое количество комбинаций фигур возможно – всего четыре комбинации.

1. Рассмотрим первый случай: $\square\square \rightarrow \square^+ + \square^-$

– соль, образованная катионом сильного основания и анионом сильной кислоты;

– гидролиза нет, идет только диссоциация соли;

– среда нейтральная ($\text{pH} = 7$)

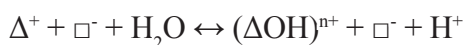


В растворе этих солей находятся только катионы и анионы.

2. Рассмотрим второй случай: $\Delta\square \rightarrow \Delta^+ + \square^-$

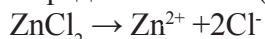
– соль, образованная катионом слабого основания и анионом сильной кислоты.

Взаимодействие катионов слабого основания и анионов сильной кислоты с водой можно представить в виде схемы:



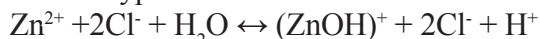
– гидролиз идет по катиону;

– среда кислотная ($\text{pH} < 7$)

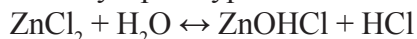


– Гидролиз по первой ступени:

Ионное уравнение:



Молекулярное уравнение:



– Гидролиз по второй ступени:

Ионное уравнение:



Молекулярное уравнение:



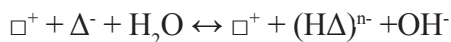
В растворе таких солей находятся как молекулы $\text{Zn}(\text{OH})_2$, так и ионы Zn^{2+} , Cl^- , $(\text{ZnOH})^+$, H^+ .

Гидролиз идет практически только по первой ступени.

3. Рассмотрим третий случай: $\square\Delta \rightarrow \square^+ + \Delta^-$

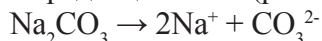
– соль, образованная катионом сильного основания и анионом слабой кислоты.

Взаимодействие катионов сильного основания и анионов слабой кислоты с водой можно представить в виде схемы:



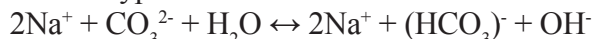
– гидролиз идет по аниону;

– среда щелочная ($\text{pH} > 7$)

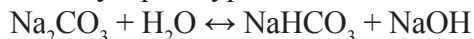


– Гидролиз по первой ступени:

Ионное уравнение:



Молекулярное уравнение:



– Гидролиз по второй ступени:

Ионное уравнение:



Молекулярное уравнение:

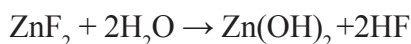


В растворе таких солей находятся как молекулы CO_2 , так и ионы Na^+ , $(\text{HCO}_3)^-$, CO_3^{2-} , OH^- .

Гидролиз идет практически только по первой ступени.

4. Рассмотрим четвертый случай: $\Delta\Delta + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \Delta(\text{OH})_n + \text{H}_n\Delta$

– соль, образованная катионом слабого основания, анион слабой кислоты; реакция записывается только в молекулярном виде:



– полный гидролиз;

– среда нейтральная (рН=7), слабощелочная или слабокислотная в зависимости от константы диссоциации образующихся слабого основания и слабой кислот.

Построенный таким образом урок способствует повышению эффективности работы учащихся, а использование схем вызывает интерес к изучению химии, что играет немаловажную роль в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Сапогова Е.Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности школьника // Вопросы психологии. – 1992. – №5. – С. 23-15.
2. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 68-72.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кучеренко В.В.

*Муниципальное автономное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 1 имени И.П. Кытманова»,
г. Енисейск*

Введение

Формирование мотивации учения в школьном возрасте можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития познавательных интересов, осуществлением в единстве патриотического, духовно-нравственного, экологического, трудового воспитания школьников, формированием у них активной жизненной позиции, введением всеобщего обязательного среднего образования. Социальный заказ нашего общества школе состоит сегодня в том, чтобы повысить качество обучения и воспитания, изжить формализм в оценке результатов труда учителей и учащихся.

Научно-методическое обоснование

В основе опыта лежат педагогические идеи выдающихся педагогов: И. Песталоцци, В.А. Сухомлинского, А. Дистервега, общая идея которых заключается в том, что для успешного обучения и воспитания необходимы повышение учебной мотивации, развитие познавательной активности учащихся, их творческих способностей. В работе находят отклик и предложения, выдвинутые Ю.К. Бабанским в научных трудах в разделе «Концепция содержания методов и форм организации обучения в современной образовательной школе», одним из его предложений является усиление мотивации учения школьников и целенаправленное интенсивное развитие личности, её творческого потенциала[2].

Новизна работы заключается в создании системы применения активных форм обучения на уроках и во внеурочной деятельности, нацеленных на повышение мотивации учащихся, развитие познавательной активности и творческих способностей обучающихся, достижение эффективных результатов изучения химии.

Таким образом, **цель** моей статьи: показать возможность применения активных форм урочной и внеурочной деятельности как средства повышения мотивации к изучению химии.

Для достижения цели были поставлены **задачи**:

- формирование мотивированного обучения на основе развития интереса детей к изучению химии;
- развитие у обучающихся познавательной и творческой активности посредством применения активных форм обучения;
- формирование у обучающихся умений и навыков применения полученных знаний на практике.

При решении поставленных задач использованы следующие методы: изучение методической, педагогической и психологической литературы по данной теме, анализ и обобщение своего опыта и опыта работы учителей химии и смежных дисциплин, педагогическое наблюдение за учебным процессом.

Этапы работы по повышению мотивации учащихся на уроках химии

Предлагаемая система работы по повышению мотивации учащихся имеет строгую структуру. Она включает три основных аспекта: выявление заинтересованности учащихся к предмету, создание условий для развития и сохранения заинтересованности к предмету и результативность, т. е. реализация их потенциальных возможностей.

Одна из моих функций как учителя химии – выявление и поддержание заинтересованности учащихся к моему предмету. Для успешного выявления и поддержания заинтересованности учащихся применяю универсальные технологии:

- 1) личностно ориентированного обучения;
- 2) информационно-коммуникационные технологии;
- 3) исследовательской деятельности;
- 4) развития критического мышления у учащихся;
- 5) проблемного обучения.

Первая ступень – наблюдение за деятельностью учащихся 8-х классов на уроках химии. Учащиеся с большим интересом относятся к новому предмету. И тут необходимо поддержать у них интерес. Для этого я использую творческие домашние задания, в ходе выполнения которых проявляются способности учащихся.

Вторая ступень – использование заданий, которые способствуют развитию интеллектуальных способностей учащихся. Учащиеся, успешно справившиеся с освоением основных интеллектуальных умений, готовы к ведению исследовательской работы.

На уроках необходимо создать разнообразную среду, где каждый ученик смог бы самореализоваться в соответствии с индивидуальными познавательными возможностями. Здесь речь идет об индивидуальном подходе в обучении.

На первых этапах в 8 классе работаю над закреплением интереса к предмету, углубляю знания в рамках школьной программы. Восьмиклассников больше всего привлекают химический эксперимент и задачи с «бытовым» или, наоборот, «сказочным» содержанием. Начиная с 8 класса, решаем задачи олимпиад (школьных, муниципальных, краевых).

Школьникам 9–11 классов задания подбираются сугубо индивидуально, материал, различный по степени сложности, ориентирован на задания городских и краевых олимпиад. Для того чтобы предоставить возможность как можно большему числу ребят попробовать свои силы в химических состязаниях, активно пропагандирую всевозможные открытые конкурсы, проекты, презентации, исследовательские работы.

Зачастую ученикам требуются индивидуальные консультации, что ведёт к глубокому и осознанному изучению предмета химии. Деятельность учащихся должна носить в этом случае систематический характер: назначается день консультации, когда ученики могут получить рекомендации по поиску ответа.

Для определения результативности работы по повышению мотивации учащихся выделяю следующие критерии:

- уровень обученности (успеваемость и качество знаний учащихся);
- отношение учащихся к изучению химии;

- уровень мотивации учения;
- уровень познавательной активности.

Изучение этих показателей проводилось на этапе обучения школьников с 2011 по 2014 годы.

Заключение

Повышение мотивации учащихся – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребёнка.

В заключение хотелось бы добавить, что для достижения высоких результатов должны быть созданы условия не только со стороны учителя-предметника, но и школы в целом.

В средней общеобразовательной школе № 1 им. И. П. Кытманова создана среда, которая позволяет повышать мотивацию учащихся к реализации своих возможностей.

При работе с учащимися по повышению мотивации были получены следующие результаты:

- достигнута стабильная успеваемость учащихся по химии;
- отмечена положительная динамика качества обученности учащихся и положительная динамика мотивации учащихся;
- заняты призовые места на олимпиаде по химии в 2011-2012 уч. году в муниципальном туре, а также призовые места на НПК школьников в 2012-2013, 2013–2014 уч. году (муниципальный уровень, краевой уровень, всероссийский уровень).

Библиографический список

1. Анисимова С. М. Повышение мотивации учащихся II и III ступеней к изучению географии через использование активных форм обучения на уроках и во внеурочной деятельности // География в школе. – 2011. – № 2. – С. 21-24.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1989.
3. Волнистова Т.В. Актуализация познавательной деятельности учащихся в ходе применения компьютерных образовательных программ // Инновации в образовании. – 2002.– № 4.– С. 12-23.

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Лебедева Л.А., Лебедева Э.С.

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Тинская средняя общеобразовательная школа №1»,
с. Тины, Нижнеингаишский район, Красноярский край*

Отношение человека к своему здоровью, с одной стороны, отражает опыт индивида, а с другой – оказывает существенное влияние на его поведение.

Здоровье часто занимает в иерархии ценностей человека далеко не первое место. Главным считаются материальные блага жизни, карьера, успех и т.д. Но здоровью должно принадлежать первое место, причем его не следует рассматривать как самоцель, оно является лишь средством для полной реализации жизненного потенциала человека.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» здоровье школьников относится к приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования. В современных условиях школа призвана выполнять не только образовательную функцию, но и заботиться о сохранении и укреплении здоровья детей, так как через школу проходит каждый, и проблему сохранения и укрепления здоровья нужно решать именно здесь.

Актуальность данного исследования связана с тем, что проблема отношения к своему здоровью достаточно хорошо изучена у взрослых и менее исследована в подростковом возрасте [1]. Вероятно, это связано с тем, что при полном физическом, психическом и социальном благополучии потребность в здоровье не замечается человеком, приобретая характер актуальной жизненной необходимости только в случае его полной потери или по мере утраты. В связи с этим представляет интерес изучение отношения к своему здоровью старшеклассников.

1. Объект исследования – учащиеся 10-11 классов.

2. Предмет исследования – здоровье учащихся данной возрастной категории.
3. Цель исследования – привлечь внимание школьников к состоянию своего здоровья и определить причины, приведшие к снижению его уровня.
4. Методы исследования – анализ литературных данных по теме исследования, наблюдение, опрос, эксперимент.

Данное исследование проводилось в период с 2008 по 2014 гг.

Для определения оценки школьниками своего здоровья учащимся старших классов было предложено ответить на вопросы анкеты, касающиеся их отношения к вопросу своего здоровья.

1. Учащимся было предложено оценить уровень своего здоровья.

Выделялись три уровня здоровья: высокий, средний и низкий.

По результатам анкетирования в 2011 году резко возросло число учащихся, болевших в течение учебного года (учащиеся со средним уровнем здоровья) по сравнению с 2008. А в 2014 году выросло число учащихся с низким уровнем здоровья, но вместе с тем возросло число учащихся с высоким уровнем здоровья.

2. Далее учащимся было предложено проанализировать свое здоровье с точки зрения «благополучия». Благополучие – спокойное и счастливое состояние (Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка). Для этого учащиеся по пятибалльной шкале оценивали три критерия: самочувствие, работоспособность и настроение. По результатам высчитывалась средняя оценка. Если учащийся болел 4 и более раз, то средний балл уменьшался на единицу.

В 2014 году возросло число учащихся, которым было рекомендовано придерживаться выбранной системы здорового образа жизни, снизилось число учащихся, оценивших свое «благополучие» на «4», число учащихся, которым необходимо кардинально менять отношение к своему образу жизни, практически не изменилось, однако увеличилось число учащихся, оценивших свое благополучие на «1».

3. Далее учащимся было предложено определить причины снижения уровня «благополучия». Основным фактором учащиеся назвали утомляемость и указали причины утомляемости.

100 % учащихся в 2014 году назвали основной причиной утомляемости школьный фактор – много уроков и большой объем домашнего задания. Кроме того, 72% учащихся ввели новую причину утомляемости – недосыпание, что напрямую связано с учебной деятельностью учащихся.

Следовательно, необходимо разработать ряд мероприятий по снижению утомляемости учащихся.

4. Следующим этапом исследования было выяснение, какое место в индивидуальной системе здорового образа жизни учащиеся отводят следующим привычкам и правилам:

1. Психологическая уравновешенность и умение общаться с окружающими;
2. Режим учебы и отдыха;
3. Биоритмы и учет их влияния.

Таблица 1

Индивидуальная система здорового образа жизни

	2008 год	2011 год	2014 год
Психологическая уравновешенность и умение общаться с окружающими	43%	25%	18%
Режим учебы и отдыха	53%	60%	36%
Биоритмы и учет их влияния	10%	15%	46%

Как видим, по сравнению с первыми исследованиями у учащихся поменялся приоритет привычек и правил. Сегодня на первое место учащиеся ставят «биоритмы и учет их влияния». Можно предположить, что перевод часов на зимнее время и отказ от перевода на летнее так или иначе сказывается на здоровье.

5. Затем был проведен эксперимент по оценке уровня физических показателей здоровья.

Согласно мнению академика Н.М.Амосова, «исходная тренированность определяется по уровню работоспособности сердечно-сосудистой и дыхательной систем».

Оценку работоспособности сердечно-сосудистой системы учащимся было предложено произвести с помощью индекса Руфье [2].

$$\text{Индекс Руфье} = 4 (P_1 + P_2 + P_3) - 200 / 10$$

Таблица 2

Оценка работоспособности сердечно-сосудистой системы (в % к числу испытуемых)

	2008 год	2011 год	2014 год
Приспособляемость к нагрузкам отличная	0 %	0 %	0 %
Приспособляемость к нагрузкам высокая	42 %	0 %	36 %
Приспособляемость к нагрузкам хорошая	58 %	0 %	64 %
Приспособляемость к нагрузкам удовлетворительная	0 %	35 %	0 %
Приспособляемость к нагрузкам слабая	0 %	65 %	0 %

Группа учащихся, являющихся объектом исследования в 2011 году, обладает более слабым здоровьем по сравнению с первой (в 2008) и третьей (в 2014) группой респондентов и, по данным школьных медицинских осмотров, не имеет первой группы здоровья.

Из анализа результатов проведенной работы можно сделать вывод, что физические возможности здоровья учащихся старших классов находятся не на высоком уровне.

Для снижения утомляемости школьников на занятиях используются различные приемы по организации двигательной активности учащихся и повышению уровня внимания [3]. Для снятия мышечной усталости и активизации нервной деятельности учащихся на уроках химии я провожу физкультминутки, динамические паузы, дыхательную гимнастику, гимнастику для глаз, массаж активных точек. Это способствует повышению работоспособности, улучшению самочувствия и общего эмоционального фона на уроке.

В школе соблюдается тепловой, световой, питьевой режим, организовано двухразовое питание, создана благоприятная психологическая обстановка, работает психолог.

Библиографический список

1. Иерусалимцева О. В. Психологические аспекты феноменов здоровья и отношения к здоровью // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 76-78.
2. Чумаков Б.Н. Валеология: учебное пособие. 2-е изд., исправ. и доп. М.: Педагогическое общество России, 2000. 407 с.
3. Колотилина Е.Л. Применение здоровьесберегающих компенсаторно-нейтрализующих технологий на уроках // Химическая наука и образование Красноярья: материалы V Региональной научно-практической конференции, посвященной году химии (г. Красноярск, 12-13 мая 2011 г.). – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева, 2011. – С. 130-133.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПРИЁМОВ ПРИ РЕШЕНИИ РАСЧЁТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ

Лебедева Э.С., Киселёва Н.В., Халявина Ю.Г., Булгакова Н.А.
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск

«Единственный путь, ведущий к знанию, – это деятельность».

Бернард Шоу

Химическая учебная задача – это модель проблемной ситуации, решение которой требует от учащихся мыслительных и практических действий на основе знаний законов, теории и методов химии, направленных на закрепление, расширение и развитие химических знаний и химического мышления.

Решение задач – важное средство развития химического мышления учащихся и один из путей осуществления связи теории с практикой. Решение задач позволяет расширять кругозор учащихся, развивать умение логически мыслить, устанавливать межпредметные связи химии с другими науками.

Одним из вступительных экзаменов в ВУЗы на естественнонаучное или медико-фармацевтическое направление является экзамен по химии в форме ЕГЭ. Учащиеся сталкиваются с задачами различного уровня сложности во всех частях ЕГЭ: от лёгких в части А и В до сложных комплексных в части С.

Анализ демонстрационных вариантов КИМ ЕГЭ за последние годы [1-2] показывает, что на содержательный блок «Расчёты по химическим формулам и уравнениям» приходится 11% заданий всей экзаменационной работы и 40% заданий части С.

В блоке «Расчёты по химическим формулам и уравнениям» проверяются следующие элементы содержания [3]:

– Вычисление массы растворенного вещества, содержащегося в определенной массе раствора с известной массовой долей.

– Расчёты объемных отношений газов при химических реакциях.

– Расчёты массы вещества или объема газов по известному количеству вещества, массе или объему одного из участвующих в реакции веществ.

– Расчёты теплового эффекта реакции.

– Расчёты массы (объёма, количества вещества) продуктов реакции, если одно из веществ дано в избытке (имеет примеси).

– Расчёты массы (объёма, количества вещества) продуктов реакции, если одно из веществ дано в виде раствора с определенной массовой долей растворённого вещества.

– Нахождение молекулярной формулы вещества.

– Расчёты массовой или объемной доли выхода продукта реакции от теоретически возможного.

– Расчёты массовой доли (массы) химического соединения в смеси.

Результаты по итогам сдачи экзамена по химии (особенно части С) у детей, обучающихся в городских школах, и у учащихся сельских школ различны. Как правило, у городских учащихся уровень знаний выше.

Причинами таких результатов учащихся сельских школ могут быть:

– Специализация учителя не по профилю;

– Невысокий уровень учебной подготовки и поддержки со стороны родителей;

– Ограниченный доступ к учебной литературе;

– Неполная оснащённость школы учебным оборудованием, химическими реактивами.

Если глубже рассматривать этот вопрос, то список причин может значительно увеличиться. Так, во время прохождения педагогической практики мы столкнулись с тем, что по учебному плану на изучение дисциплины «Химия» отводится всего 2 часа в неделю, и учителю не хватает времени для того, чтобы глубоко рассмотреть все темы, а, следовательно, у учащихся возникают проблемы при решении задач, что в дальнейшем отражается на результатах ЕГЭ.

Часто педагогу не под силу исправить многие из причин, но в его силах использовать различные методические приемы для формирования у учащихся умений и навыков решения расчётных задач различного уровня сложности.

Нами были использованы следующие приёмы решения расчётных задач.

Приём 1. «Конструирование расчётных задач»

Понимание принципов составления расчётных задач существенно облегчает формирование у школьников умений их решать. В основе данного приёма лежит использование одинакового химического содержания при различном текстовом оформлении с вариативным набором известных количественных данных (масса, объём, плотность, концентрация, выход реакции и др.). Задачи располагаются в порядке усложнения, при этом каждая последующая задача включает в себя предыдущую. Учащиеся рассматривают элементы в решении задачи как «кирпичики»,

из которых можно построить (сконструировать) различные по содержанию задачи. Задача при этом выступает как объект изучения, а ее решение – как объект конструирования и изобретения.

В результате использования на уроках химии приёма «конструирование расчётных задач» происходит эффективное усвоение базовых химических понятий и количественных зависимостей между ними.

Приём 2. «Движение по спирали»

Акцент в данном приёме делается на самостоятельную работу ученика, в процессе которой он выполняет специальным образом составленный комплект заданий. При выполнении заданий ученик должен использовать учебник или другую справочную литературу. Кроме того, ему оказывается помощь в виде образцов выполнения заданий, специальных алгоритмических предписаний, «подсказок», примеров и, что самое главное, четкой структуры построения этой системы заданий.

Система заданий выстраивается по следующей схеме:

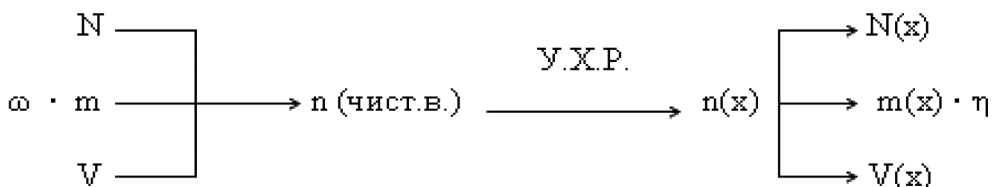
- Актуализация теоретических знаний и ранее известных умений.
- Образец выполнения заданий и алгоритмическое предписание.
- Задания с «пропусками», задания с «подсказками».
- Самостоятельное решение задачи.
- Использование вновь освоенных умений для формирования новых на более высоком уровне, на следующем «витке спирали».

При составлении отдельных заданий учитывается взаимосвязь между ними, благодаря которой из отдельных умений-операций у учащихся формируется более сложное умение.

Данный приём хорошо подходит при работе со слабоуспевающими учащимися или часто пропускающими уроки по болезни. С помощью разработанной системы заданий учитель сначала диагностирует уровень знаний учащихся, а затем в ходе еженедельного контроля проводит коррекционную работу и выставляет оценки.

Приём 3. «Использование логических схем»

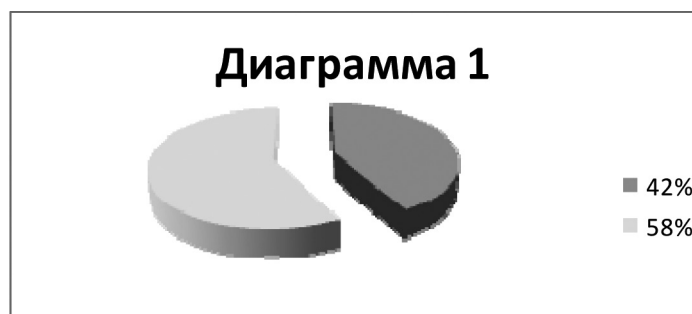
В основе приёма лежит использование основных физических величин. Среди них величина n (или ν) – количество вещества – позволяет связать все основные физические величины друг с другом. Это даёт возможность составлять логические схемы решения задач.



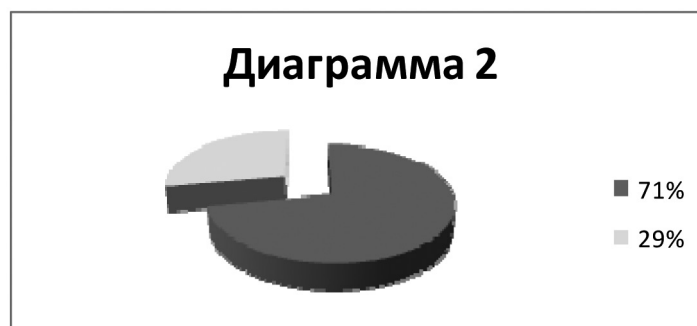
Задача учителя состоит в том, чтобы научить учащихся понимать смысл этих физических величин и применять соответствующие формулы при решении расчётных задач различных типов, научить анализировать условия задач через составление логической схемы решения конкретной задачи на основе знания общего подхода к решению.

Учащимся 11 класса были предложены задания C_4 и C_5 ЕГЭ.

На диаграмме 1 представлены результаты входного контроля. С заданием справились 42% учащихся.



После проведения 10 занятий в рамках элективного курса «Решение расчётных задач при подготовке к ЕГЭ» выходной контроль показал, что 71% учащихся имеет положительный результат.



Таким образом, считаем использование рассмотренных нами приёмов решения задач эффективным в работе учителя химии.

Библиографический список

1. Каверина А.А. ЕГЭ-2011: документы, регламентирующие структуру и содержание контрольных измерительных материалов // Химия в школе. – 2011. – № 1. – С. 6-18.
2. Каверина А.А. Рекомендации по совершенствованию процесса обучения на основе анализа результатов ЕГЭ // Химия в школе. – 2014. – № 1. – С. 22-26, № 2. – С. 28-38.

ОФОРМЛЕНИЕ КАБИНЕТА ХИМИИ

Мушкарина Е.В.

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 152»,
г. Красноярск*

Несомненно, химия – это тот предмет, который способен увлечь и заинтересовать учеников средних и старших классов. Поэтому знания и способности учителя грамотно и увлекательно подать учебный материал, а также правильное оформление кабинета химии преподавателем делает эту дисциплину любимым предметом большого числа учеников. Интересные, красочные и соответствующие образовательным стандартам стенды по химии, интерактивная доска или проектор – это настоящие помощники для преподавателя и учеников, ведь в них просто и легко можно разместить материалы к уроку, плакаты, важные факты и познавательную информацию по дисциплине. Из наглядных пособий не обойтись без таблиц «Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева», «Ряд активности металлов», «Растворимость кислот, оснований и солей в воде», «Классификация неорганических соединений», «Правила по технике безопасности в кабинете химии», «Уголок химии», где видны работа кабинета и подготовка к экзаменам. Наличие порошкового огнетушителя, песка (минимум 2 кг), несгораемой ткани, аптечки – обязательны для кабинета. Химия – это наука, где особенно важна роль наглядного эксперимента. Поэтому главное внимание следует уделить тому, чтобы кабинет химии был снабжен лабораторным оборудованием (пробирками, колбами, мерными стаканами, спиртовками, пипетками, воронками, штативами с держателями и т.д.). Оборудование хранится в шкафах с закрытыми дверками. Также требуются реактивы: кислоты, щелочи, соли, некоторые металлы, галогены. При их хранении необходимо соблюдать правила: наличие металлических закрывающихся на ключ шкафов, группы хранения реактивов (на внешней стороне дверки шкафа), сроки хранения, расход реактивов в граммах.

В кабинете химии необходимо наличие журналов (страницы в журнале пронумеровываются, прошиваются, скрепляются подписью руководителя и печатью учреждения, указывается дата начала и окончания ведения журнала): по технике безопасности на практических и лаборатор-

ных занятиях учащихся, журнал регистрации операций, связанных с оборотом прекурсоров наркотических веществ и психотропных веществ (срок хранения журнала 10 лет), паспорт кабинета химии. Записи в журналах регистрации производятся лицом, ответственным за их ведение и хранение, шариковой ручкой (чернилами) в хронологическом порядке непосредственно после каждой операции по каждому наименованию наркотического средства, психотропного вещества или их прекурсоров на основании документов, подтверждающих совершение этой операции. Журнал регистрации прекурсоров хранится в металлическом шкафу (сейфе), ключи от которого находятся у лица, ответственного за ведение и хранение журнала регистрации.

Аккуратное и грамотное ведение документации усиливает профессиональную успешность педагога и делает его менее уязвимым при анализе его работы.

Библиографический список

1. Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, 1987, №35, с. 2-32.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ИСТОРИЗМА В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ

Ополева Е.В., Арнольд Е.В.

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск*

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка предполагает необходимость гармоничного сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активностью.

Нестандартные уроки – одно из важных средств обучения, т.к. они формируют у учащихся устойчивый интерес к учению, снимают напряжение, помогают формировать навыки учебной деятельности, оказывают эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему у них формируются более прочные и глубокие знания. Один из нестандартных уроков – это уроки с применением исторических фактов.

Исторические материалы, связанные с химическими открытиями, деятельностью ученых, созданием научных обществ, имеют большое воспитательное значение.

Один из основных принципов обучения – принцип историзма – предполагает предоставление учащимся информации о результатах самоотверженного труда ученых-исследователей.

Изучение их научного наследия, имеющего большой воспитательный потенциал, способствует выбору профессии, определению учащимся пути в самостоятельной жизни.

Из естественных наук химия наиболее древняя, имеющая свою историю и ступени развития: алхимия, античная химия, классическая химия, современная химия. [1] Однако история химии недостаточно освещается в системе химического образования. Это объясняется рядом причин [2]:

– сохранилось мало исторических источников, и даже существующие остаются недоступными.

– полемика вокруг химической научной картины чрезвычайно остра;

– в истории химии нет глубоких и широкомасштабных исследований;

– научные изыскания химиков проводятся изолированно от наук общественно-гуманитарного направления;

– современные химики недостаточно серьезно относятся к методам исследования прошлого.

В советской дидактике строго соблюдался принцип историзма. Но при воплощении в учебнике химии логики познания терялась логика науки, поэтому важно исследовать закономерности индивидуального учебного познания и искать путь сочетания логики познания и логики науки в структуре содержания курса химии. Этим занимаются многие методисты, особенно интересны исследования О.С. Габриеляна и Н.Е. Кузнецовой [3].

Используя исторический подход, можно создавать проблемные ситуации, основанные на парадоксальности и неожиданности. Наибольшую пользу при обучении химии дают исторические сведения, показывающие многосторонность рассмотрения и системный подход. Это один из главных критериев отбора исторического материала и его включения в содержание учебника.

Исторический подход в практике обучения химии в школе недостаточно используется, несмотря на понимание его роли в повышении мотивации изучения химии, формировании мировоззрения и развития общекультурной компетентности учащихся.

Анализируя разные линии школьных учебников, я пришла к выводу, что у О.С. Габриеляна гораздо лучше сочетается логика науки, логика познания и историческая информация. В каждом параграфе есть исторические факты. Поэтому школьникам легче воспринимать и понимать научную информацию.[4]

Исторический материал можно использовать на любом из уроков.

Главной задачей учителя является правильный выбор нужного способа введения исторического материала для наиболее полной и эффективной реализации поставленных целей на уроке. Необходимо, чтобы было стремление учащихся к усвоению учебного материала, а для этого учитель должен заинтересовать их на уроке.

Исторические сведения, используемые учителем на уроках естественнонаучного цикла, в частности, на уроках химии, делают учебный материал более содержательным, облегчают его восприятие, вызывают интерес к предмету. Со школьниками, занимающимися в классах с углублённым изучением предмета, вопросы истории науки можно рассматривать не только на уроках, но и во внеурочное время, например, на занятиях химического кружка, а также факультативно – в спецкурсе «История химии».

Разработка факультативного курса по теме: «История химии»

Факультативный курс предназначен для учащихся 8-9 классов, проявляющих интерес к изучению химии. Факультатив направлен на развитие учащихся и отработку содержания предмета, имеет интегрированный характер. Предлагаемый факультативный курс «История химии» рассчитан на 21 час (один раз в неделю) и состоит из 4 разделов.

Данный курс предназначен для проведения занятий с учащимися 8 классов. Этот курс можно использовать для проведения занятий в общеобразовательных школах.

Таблица тематического распределения часов

№	Название темы	Кол-во часов
1	Раздел 1. Развитие истории химии	9
2	1.1. Предалхимический период: до III в.	1
3	1.2. Алхимический период: III-XVII вв.	2
4	1.3. Период становления (объединения): XVII-XVIII вв. Теория Флогистона, I половина XVIII века	2
5	1.4. Период химических законов: конец XVIII-XIX вв.	2
6	1.5. Химия во второй половине XIX вв.	1
7	1.6. Современный период: с начала XX в.	1
8	Раздел 2. Великие ученые-химики	4
9	2.1. Михаил Васильевич Ломоносов	1
10	2.2. Менделеев Дмитрий Иванович	1
11	2.3. Карл Вильгельм Шееле	1
12	2.4. Лавуазье Антуан Лоран	1
13	Раздел 3. Интересные факты из истории химии	5
14	3.1. Химия в разных дисциплинах	3
15	3.2. Химия в нашей жизни	2
16	Раздел 4. Интересные опыты	3
17	4.1. Получение азота	1
18	4.2. Получение водорода	1
19	4.3. Получение кислорода	1
20	Итого	21

Тематика занятий факультативного курса (21 час)

Раздел 1. (9 часов)

- Зарождение химических знаний;
- Этапы развития химической науки.

Раздел 2. (4 часа)

- История открытия законов, веществ;
- Биография великих ученых-химиков;
- Интересные факты об ученых.

Раздел 3.(5 часов) Интересные факты:

1. Химия в литературе
2. Химия в истории
3. Химия в биологии
4. Химия в географии
5. Вода – наше всё
6. Газированная вода

Раздел 4. (3 часа)

- Практическая работа №1
- Практическая работа №2
- Практическая работа №3

Темы рефератов

1. Роль химии в создании современной медицины.
2. Химия и поэзия.
3. Благородные металлы.
4. Бутлеров Александр Михайлович.
5. Вода и ее свойства.
6. А.П. Бородин в литературе.

Библиографический список

1. Миттова И. Я., Самойлов-Долгопрудный А.М. История химии древнейших времен до конца XX века: учебное пособие. В 2 т. Т. 1. – М.: Издательский Дом «Интеллект», 2009. – 416 с.
2. Ражабов Х. Их мы вспоминаем с благодарностью // Химия в школе. – 2011. – №6.
3. Кузнецова Н.Е., Титова И.М., Гара Н.Н. Химия: 9 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. – 4-е изд., перераб. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 288с.
4. Габриелян О.С. Химия. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2000. – 224 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ iMindMap ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ В 8 КЛАССАХ

Поддубецкая Н.Н., Свиридов Е.А

*Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 98»,
г. Железногорск*

Одна из основных задач школы сегодня – научить учащихся работать самостоятельно с источниками информации. Все учащиеся 8 классов МКОУ СОШ №98 имеют домашние компьютеры и проявляют интерес к информационным технологиям. Кроме того, по данным психолога школы, 55% обучающихся – визуалы, и, следовательно, работа с применением ИКТ-технологий для учащихся нашей школы является целесообразной. Мы используем на уроках химии и ИВТ программу iMindMap для создания интеллект-карт.

Интеллект-карта – диаграмма связей, известная также как интеллект-карта, карта мыслей,

или ассоциативная карта, – способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем [1].

Программу легко найти в поисковой системе Google или в другой системе. Установив ее на компьютер, можно приступать к работе и создавать интеллект-карты.

Инструкция на рабочих столах:

Получив поэтапную инструкцию работы с программой, обучающиеся самостоятельно работают.

Инструкция для начала работ:

1. Выберите разработку новой MindMap.
2. Определите изображение главной цели.
3. Используя элемент управления в центре цели, приступите к разработке карты.
4. Для оформления используйте элементы программы, находящиеся в верхних закладках.
5. После создания карты сохранить с помощью меню Файл. Выполненное задание отправьте учителю на проверку по электронной почте.

Правила создания интеллект-карт.

1. Начните с центра листа.

2. **Передайте основную идею рисунком.** Важное значение при рисовании интеллект-карт несет в себе так называемая эмфаза. **Эмфаза** – это некоторый (зрительный) образ, позволяющий лучше запомнить содержимое карты. Эмфаза – это «мост» между логическим и пространственным восприятием карты, «мост», заставляющий работать над восприятием карты сразу оба полушария головного мозга. Эмфаза создает настроение интеллект-карты. Без эмфазы запоминание карты станет намного сложнее.

3. **Используйте разные цвета, не менее 3-х**, потому что цвета активизируют мыслительный процесс, способствуют творческому процессу и радуют глаз. При этом необходимо помнить, что использование большого количества цветов, равно как и бессистемное их применение, нарушает композицию интеллект-карты, а, следовательно, – внешний вид и удобочитаемость карты.

1. **Соедините основные ответвления с рисунком в центре листа, а второстепенные и все остальные – друг с другом.** В основе мыслительного процесса лежат ассоциации, следовательно, соединяя ответвления, вы лучше запоминаете информацию. Соединяя основные ответвления, вы тем самым создаете логическую основу для мыслительного процесса. Поэтому не забывайте о соединениях!

2. **Ответвления должны быть не прямыми, а изогнутыми**, потому что прямые линии неинтересны мозгу и утомляют его.

3. **На каждой линии должно быть по одному ключевому слову.**

4. **Используйте рисунки как можно чаще**, потому что каждым рисунком можно выразить тысячу слов. Следовательно, 10 рисунков в умственной карте приблизительно равны 10 000 слов! [2]

Примеры использования:

Изучение нового материала в 8 классе по теме: «Классификация оксидов».

Организация деятельности:

– работа в парах в кабинете информатики (программа установлена на всех компьютерах).

– задание:

1. Прочитать параграф.

2. Составить интеллект-карту по теме: «Классификация оксидов» (поэтапные инструкции на столе).

3. Через проектор демонстрируем на экран, анализируем вместе созданные интеллект-карты (2-3 работы оцениваются). Таким образом, идет закрепление нового материала. Учитель обобщает изученный материал.

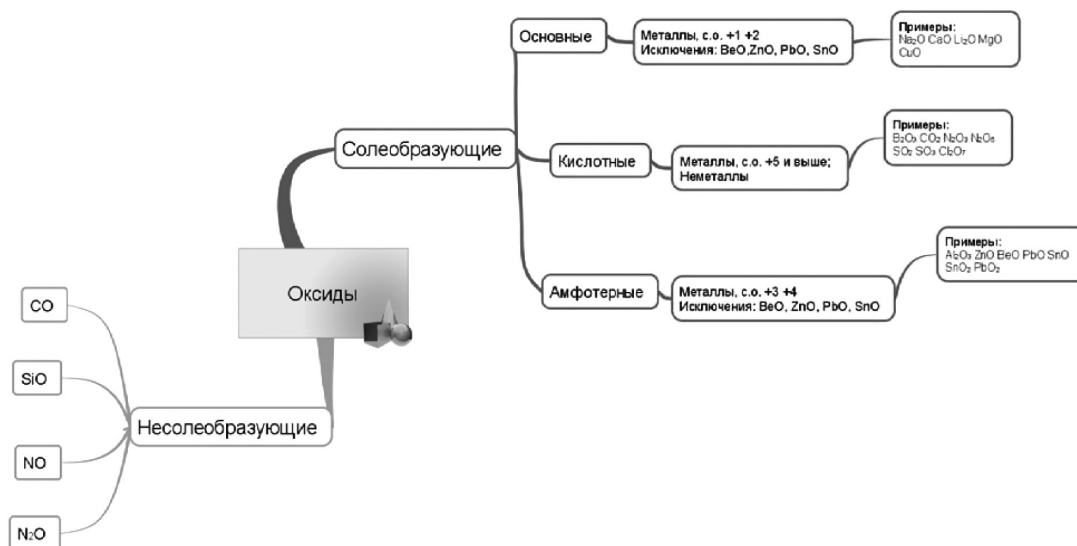


Рис. 1. Классификация оксидов

Закрепление пройденного материала в 8 классе по теме: «Химия как наука»

Лучшие работы составляют тематическую «копилку интеллект-карт», материалы которой используем для закрепления знаний. Учитель объясняет новый материал. Для закрепления через проектор демонстрируем на экран интеллект-карту.



Рис. 2. Химия как наука

Контроль знаний в 8 классе по теме: «Признаки химических реакций».

Организация деятельности:

– Домашнее задание: составить интеллект-карту по теме: «Признаки химических реакций».

После создания карты сохранить с помощью меню Файл. Выполненное задание отправить учителю на проверку по электронной почте. Все работы учащихся оцениваются. Одно из заданий учащихся:



Рис. 3. Признаки химической реакции

Использование программы Mind maps позволяет повысить интерес учащихся к изучению химии и улучшить качество знаний.

Библиографический список

Интернет – ресурсы:

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Интеллект-карты>
2. http://www.aktiv-resurs.ru/mindmapping/mindmap_7steps/

МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ В СПО

Пасько О.О.

*Иркутский государственный университет путей сообщения
Красноярский институт железнодорожного транспорта –
филиал Иркутского государственного университета путей сообщения
Красноярский техникум железнодорожного транспорта, г. Красноярск*

Каждому преподавателю в своей педагогической деятельности необходимо создать ситуацию успешности для ребенка, помочь ему раскрыться в полной мере, научить мыслить, привить навыки практических действий, не забывая о проблемах сохранения здоровья. Внедрение стандартов третьего поколения предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

Существует несколько основных репрезентативных систем человека, которые характеризуют его способ восприятия окружающей действительности. По характеру доминирующей модальности представления информации выделяют три основных вида репрезентативных систем:

- визуальную – в виде образов (доминирует зрение);
- аудиальную – в виде звуков и слов (доминирует слух);
- кинестическую – доминируют двигательные ощущения.

Следовательно, можно выделить следующие группы учащихся:

- визуалы, которые, запоминая и вспоминая, видят конкретные образы, стараются буквально увидеть то, о чём читают;
- аудиалы – запоминая и вспоминая, они слышат слова, лучше усваивают устное объяснение, подробное, с причинно-следственными связями;
- кинестиков легко выделить внешне по поведению: их отличает постоянная отвлекаемость от процесса обучения, повышенная саморазвлекаемость.

Реалии таковы, что при использовании классических методов обучения автоматически из процесса запоминания и усвоения выпадают кинестетики. Для этой группы студентов актуальным становится метод активного обучения, конкретно – ролевая игра.

Применение ролевых игр на уроках химии позволяет решать следующие задачи:

1. Привитие интереса к изучению предмета
2. Снижение перегрузки студентов
3. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся
4. Обучение межличностному общению и взаимодействию
5. Активизация студентов с доминирующими двигательными ощущениями
6. Реализации развития коммуникативной компетенции

В процессе игры срабатывает ассоциативная, механическая, зрительная и другие виды памяти. Игра предполагает участие всех участников в той мере, на какую они способны. Учебный материал в игре усваивается через все органы приема информации, причем делается это непринужденно, как бы само собой, при этом деятельность учащегося носит творческий характер. Происходит 100%-я активизация деятельности студентов на уроке. Причем интеллектуально развитые студенты занимают лидирующее положение, обучая отстающих в командной игре.

Для изучения нового материала, формирования умений и навыков, обобщения и контроля знаний я использую различные ролевые игры: «Молекула», «Вещества», «Электроны», «Энерге-

тические уровни» и др. Согласно изучаемой теме выбираю модели ситуации. Например, для изучения темы: «Строение атома» беру игру «Электроны». Ребята (электроны), двигаясь по орбиталям (партам) и энергетическим уровням (рядам), заполняют электронные оболочки в соответствии со всеми принципами и правилами.

В блоке органической химии студентам находится очень много ролей. Разделив ребят на группы, даю задание одному ведущему либо всей группе взять на себя организацию в построении цепочки органического соединения. Роль углерода играют девушки, водорода – ребята в форме и роль других атомов – ребята без формы. Построение цепочки проходит согласно валентности, где ребята соединяются руками и ногами.

Очень наглядно получается разыгрывать схемы реакций. Допустим, реакцию Вюрца, где ребята сами видят, ощущают получение двух радикалов, которые впоследствии выстраиваются в новое вещество. Для вовлечения всех студентов группы, а также для закрепления изученной реакции повторяю построение реакции из других ребят, применяю другие вещества. Для большей наглядности (использование зрительной памяти) можно прикрепить таблички с названиями элементов.

Также можно ввести соревновательный элемент игры, когда группа выполняет построение молекулы на скорость и качество либо проверяют результат друг у друга.

Для закрепления тем, а также контроля знаний можно задействовать практически всех студентов в группе. Во время занятия раскрываются творческие возможности учащихся, а преподавателю становится очевидно качество усвоенного материала.

Многие игры предполагают совещательный процесс. В группе, где собраны сильные и слабые студенты, идет процесс взаимообогащения информацией и умениями, воспитания чувства сопереживания друг другу.

Применяемые мной технологии усиливают восприятие, облегчают усвоение и запоминание материала, воздействуют сразу на несколько информационных каналов студентов. При этом повышается интерес учащихся к занятиям по химии.

Библиографический список

1. Суворова Н.В. Современные педагогические технологии в профессиональном образовании: авторский курс повышения квалификации. – Красноярск.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
3. Газман О.С., Харитонов В.Е. В школу с игрой. – М.: Просвещение, 1991.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.
5. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989.
7. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991.
8. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994.
9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1979.
10. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания. – Киров: ВГПУ, 1998.

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Радостева О. С.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск

Компетентностный подход в образовании предполагает освоение учащимися умений, позволяющих действовать в новых, неопределённых, проблемных ситуациях. При этом компетенция понимается как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навы-

ков, способов деятельности), относящихся к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Соответственно, компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [1]. Шалашова М.М. компетентностью называет интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей. Данное понятие включает в себя не только знания и практические умения, но и систему жизненных ценностей и установок [2].

В системе трёхуровневой иерархии компетенций, предложенной Хуторским А.В., выделяются ключевые, общепредметные и предметные компетенции. Цель школы – формирование ключевых компетентностей – ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных и др. [1].

Компетентность формируется в учебном процессе, в котором проявляются так называемые универсальные учебные действия (УУД). УУД обеспечивают компетенцию «научить учиться», обуславливая способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта при выполнении различных учебных заданий [3]. Одним из видов таких заданий, на наш взгляд, являются экспериментальные задачи, в которых отсутствует требование произвести расчёты, но содержится указание выполнить химический эксперимент.

Экспериментальные задачи являются самостоятельной группой задач с собственной классификацией, логикой и способами решения отдельно для каждого их типа. Они всегда содержат неизвестное (вещество, которое надо получить; способы получения и распознавания веществ и т. д.). В каждой задаче содержится и известное (например, известны вещества, помещённые в склянки). Решая экспериментальные задачи, учащиеся производят с веществами различные манипуляции: распознают их с помощью других веществ, получают заданные вещества. Эти практические действия способствуют наибольшей осознанности и прочности знаний, развитию умения оперировать полученными химическими знаниями [4].

Образовательная и развивающая функции экспериментальных задач исследованы достаточно хорошо (Шаповаленко С.Г., Зуева М. В.), показана роль экспериментальных задач в усилении практической направленности обучения химии (Качалова Г.С.). Представляется интересным рассмотреть экспериментальные задачи как средство формирования компетентности учащихся по химии, поскольку их решение представляет собой не что иное, как совокупность учебных действий, направленных на освоение ключевых компетенций.

Так, среди предметных умений по химии названы умения по применению знаний на практике, по решению задач, выполнению химического эксперимента, пользованию химическим языком. Указанные умения можно формировать и развивать не только при выполнении лабораторных работ, но и при решении экспериментальных задач, которые способствуют развитию личности учащегося, так как содержат в себе элементы творческой деятельности. Например, если задачу невозможно решить ранее изученными способами, учащиеся преобразуют её условие. При этом сначала определяется основа, общая для решения всех однородных задач (т. е. тип задачи). Затем следует моделирование решения, чаще всего в знаковой форме. После этого осуществляется практическое решение. Такая деятельность целенаправленно формирует у школьника основы теоретического мышления, всесторонне развивает его.

Экспериментальные задачи выполняют воспитательную функцию, оказывая влияние на формирование научного мировоззрения школьников. Решая такие задачи, учащиеся убеждаются в том, что химический эксперимент является методом проверки предположений, а все явления окружающего мира взаимосвязаны и могут быть познаны на основе законов химии.

При решении экспериментальных задач воспитываются такие качества, как целеустремленность, настойчивость, аккуратность, точность в выполнении практических операций, бережливость в отношении лабораторного оборудования и реактивов, а также ряд организационно-трудовых умений и навыков. Экспериментальные задачи способствуют развитию интереса к из-

учаемому предмету и дают возможность для трудового воспитания и профессиональной ориентации на массовые профессии химического производства. Следовательно, экспериментальные задачи способствуют формированию личностных УУД.

Экспериментальные задачи становятся эффективным средством обучения только при условии наличия у учителя соответствующей системы, отвечающей таким требованиям, как соответствие каждой задачи содержанию программы и уровню знаний школьников и их развитию; простота и доступность задач для понимания, связь содержания с практикой, разнообразие типов и видов задач и др. Обучение решению экспериментальных задач должно проводиться поэтапно: ознакомление с заданием, порядком его выполнения; непосредственное выполнение действия, его развёртывание и обобщение; сокращение операций, свёртывание действия и умение при необходимости развернуть его и объяснить. Каждому из этапов соответствует свой набор экспериментальных задач, предусматривающий различный характер деятельности учащихся и уровень их самостоятельности в решении [4].

Среди задач любого типа можно выделить такие, которые знакомят учащихся с приемами решения, вырабатывают у них соответствующие умения, учат творческому применению знаний, контролируют знания и умения. Последовательное введение таких задач в обучение способствует более полному формированию умения учащихся применять знания на практике. Таким образом, решение экспериментальных задач способствует развитию познавательных УУД (общеучебных, логических и знаково-символических). Поскольку решение задач можно осуществлять в разных формах – демонстрация (учителем или учеником), фронтально или в группах, а также устно, письменно и практически, то оно обеспечивает развитие коммуникативных УУД (умение выразить свои мысли, владение монологом и диалогом и др.). Как и любые задачи, экспериментальные задачи обеспечивают также развитие регулятивных УУД – планирование (прогнозирование), контроль, коррекция, оценка собственных действий.

Библиографический список

1. Аргунова М. В. Ключевые образовательные компетенции // Химия в школе. – 2009. – №6. – С. 21-25.
2. Шалашова М. М. Ключевые компетенции учащихся: проблема их формирования и измерения // Химия в школе. – 2008. – №10. – С. 15-21.
3. Качалова, Г.С. Формирование базисной компетентности учащихся по неорганической химии: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 153 с.
4. Качалова Г. С., Ким А. М., Куулар Л. Л. Химия-8: Учебно-методический комплекс по курсу химии для VIII класса. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2002. – 344 с.

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Степанова И. А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск

Современное общество характеризуется сильным влиянием компьютерных технологий, проникающих во все сферы жизнедеятельности человека. В настоящее время в России идет построение совершенно новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. В связи с этим происходят существенные изменения в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, но не следует забывать, что вносимые в содержание и технологии обучения коррективы должны не только соответствовать современным технологическим возможностям, но и способствовать гармоничному вхождению ребёнка в информационное общество.

Компьютерные технологии стали неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, повышающей его эффективность. Ведь современная эпоха характеризуется «информационным взрывом», постоянным обновлением знаний, непрерывным появлением новых специ-

альностей и необходимостью постоянного повышения уже имеющейся квалификации. В связи с этим проблема качества и количества образовательных услуг с каждым днём становится все более актуальной.

Для решения этой проблемы используются активно-деятельностные формы обучения, обеспеченные компьютерными технологиями, которые, в свою очередь, вносят принципиально новое качество образовательного процесса – интерактивность.

Полноценное использование интерактивности в совокупности с мультимедиа, моделированием и коммуникативностью открывает перспективы совершенно новых педагогических технологий [1].

Академик Ершов А. П. в своих работах подчёркивал, что информация становится «стратегическим ресурсом общества в целом, во многом обуславливающим его способность к успешному развитию». Внедрение информационных технологий в развитие различных областей современного образования носит всё более масштабный и комплексный характер [2].

Процесс информатизации образования позволяет достичь две наиболее важные стратегические цели. Первая заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности, вторая позволяет повысить качество подготовки специалистов с типом мышления, которое соответствует всем требованиям современного информационного общества.

Информатизация образования не будет осуществляться должным образом при отсутствии специально разработанных компьютерных, аппаратных и программных средств, являющихся средствами информатизации. Но необходимо помнить, что независимо от направления её реализации информатизация образования остаётся многоаспектной областью деятельности человека, влияющей на функционирование всей системы образования и жизнь общества в целом [3].

Нельзя с уверенностью сказать, что информатизация образования является идеальной и не имеет негативных аспектов. Каждому педагогу необходимо знать и учитывать позитивные и негативные факторы применения информационных ресурсов. Так, использование информационных технологий в процессе обучения позволяет реализовать следующие возможности:

- совершенствование методов и технологий отбора содержания образования;
- введение и развитие новых дисциплин, а также совершенствование уже имеющихся, связанных или не связанных с информационными технологиями;
- повышение эффективности обучения вследствие повышения уровня его индивидуализации и дифференциации, с использованием дополнительных мотивационных воздействий;
- организация новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности обучающегося и обучаемого;
- совершенствование механизмов управления системой образования [3].

Использование современных информационных технологий повышает уровень активности обучающихся, развивает способности альтернативного мышления, формирует умения разрабатывать стратегию поиска решения учебных и практических задач, позволяет прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов и их взаимодействий.

Одним из существенных преимуществ обучения с использованием средств информатизации следует выделить индивидуализацию обучения. Но, несмотря на это, педагоги отмечают и существенный недостаток, связанный с тотальной индивидуализацией: она сводит к минимуму и так ограниченное в учебном процессе живое общение преподавателей и обучаемых, учащихся между собой, предлагая им общение в виде «диалога с компьютером». Вследствие этого обучающийся не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке [4]. При изучении химии он также лишается возможности проведения реальных опытов своими руками. Однако эту проблему можно решить, вводя в учебный процесс по химии цифровые химические лаборатории.

Цифровые лаборатории – это новое поколение учебных естественнонаучных лабораторий, обеспечивающих автоматизированный сбор информации, её обработку, отображение хода эксперимента в виде графиков, таблиц и показаний приборов. Их главной особенностью является то,

что проведённые эксперименты сохраняются в реальном масштабе времени и воспроизводятся синхронно с их видеозаписью. С цифровыми лабораториями можно проводить как работы, входящие в школьную программу, так и совершенно новые исследования. Их применение значительно повышает наглядность в ходе самой работы и при обработке результатов [5].

Следует отметить, что использование цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения способствует формированию информационно-коммуникативных компетенций учащихся и компетентности в сфере их самостоятельной познавательной деятельности, а именно: вовлекает учащихся в активную познавательную и исследовательскую деятельность, способствует их стремлению к самореализации и раскрытию собственных возможностей, позволяет им осуществлять контроль, самоконтроль и самокоррекцию и др. [6].

Библиографический список

1. Образовательные электронные издания: Унифицированные требования к Электронным Учебным модулям [Электр. ресурс]. – URL: <http://www.eig.ru/concept.php>.
2. Ахлебинин А. К., Лазыкина Л. Г., Нифантьев Э. Е. Компьютерные программы для обучения решению задач // Химия в школе. – 2005. – №4. – С. 51-55.
3. Электронные средства обучения и их использование в подготовке школьников [Электр. ресурс]. – URL: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/tech/t1.html>.
4. Загорский В. В. Интернет-ресурсы для учителя // Химия в школе. – 2006. – №9. – С. 2-7.
5. Цифровые лаборатории по химии [Электр. ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/khimiya/library/cifrovye-laboratorii-po-himii>.
6. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения познавательной активности учащихся на уроках химии [Электр. ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/khimiya/library/statya-po-khimii-tsifrovye-obrazovatelnye-resursy-kak-sredstvo-povysheniya-po>.

II. Секция

«ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ХИМИЯ»

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБРАЗОВАНИЯ 1-ГИДРОКСИ-2-АРИЛ-1*H*-НАФТО[2,3-*D*]ИМИДАЗОЛ-4,9-ДИОНОВ ИЗ 2-БЕНЗИЛАМИНО-1,4-НАФТОХИНОНОВ

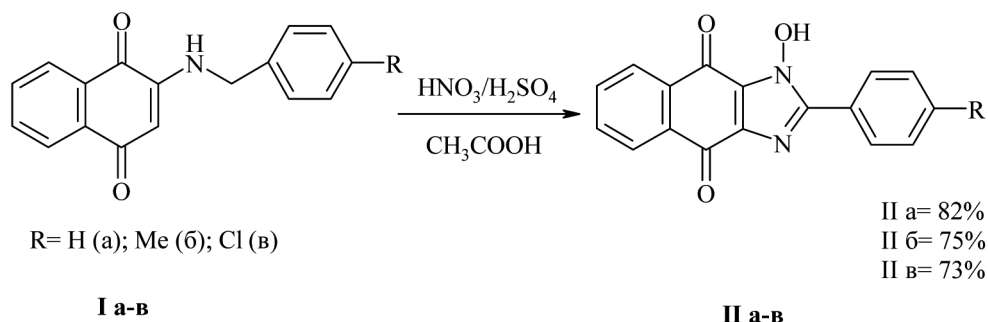
Варфоломеева М.В., Моисеева А.Н., Лаврикова Т.И., Горностаев Л.М.
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск

Изучено отношение 2-бензиламино-1,4-нафтохинонов (I) к нитрующей смеси и нитрозилсерной кислоте, выделены побочные продукты, сделаны заключения об их структуре.

Известно, что вторичные жирноароматические амины под действием нитрующих и нитрозирующих реагентов вступают в реакции N- или C-нитрозирования, а также C-нитрования [1].

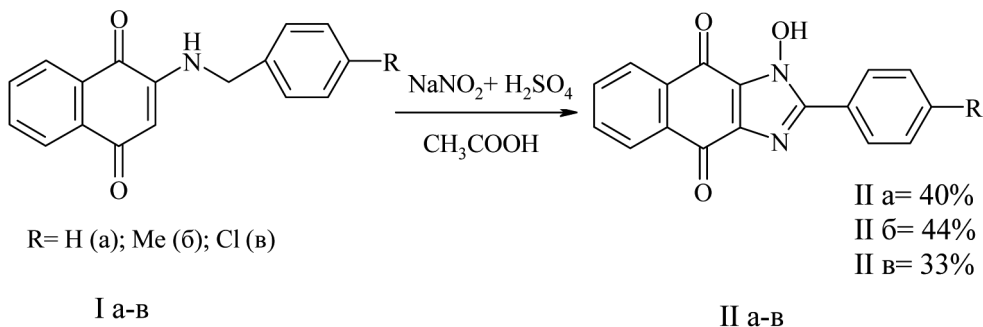
Ранее нами было установлено [2], что при взаимодействии веществ (I) с нитрующими или нитрозирующими реагентами в уксусной кислоте образуются не ожидаемые продукты N- или C-нитрозирования, нитрования, а вещества, которым на основании данных спектроскопии приписана структура 1-гидрокси-2-арил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-дионов (II) (схема 1).

Схема 1



Отметим то, что при взаимодействии хинонов (I) с нитрозилсерной кислотой выход главных продуктов (II) намного меньше, чем в реакции с нитрующей смесью (схема 2).

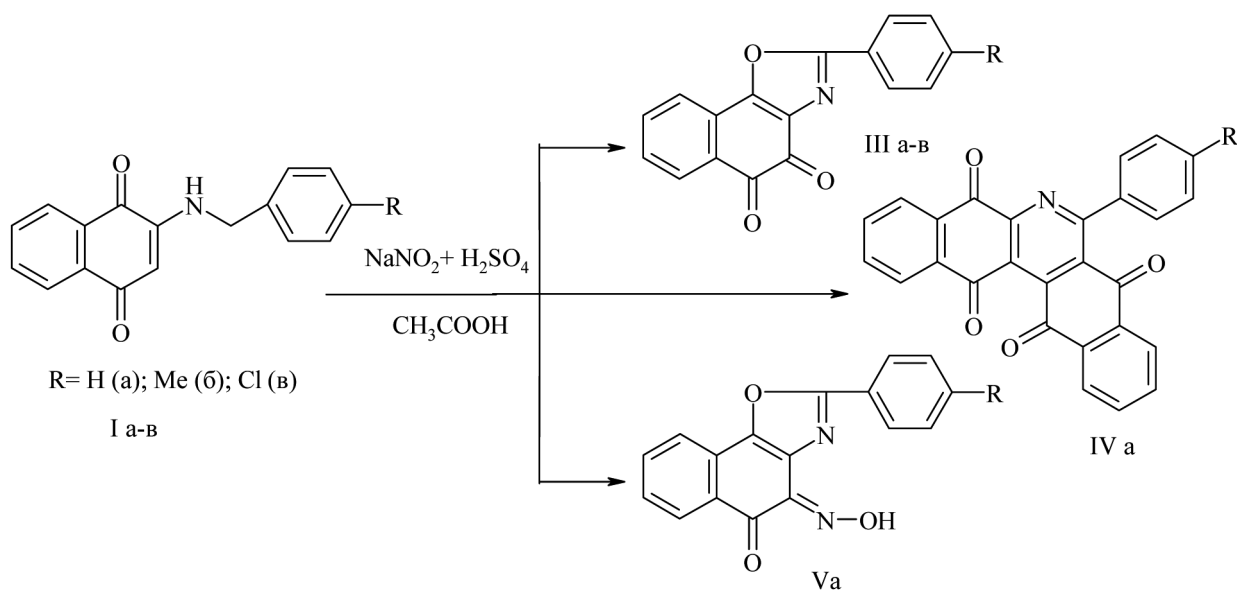
Схема 2



Интересно, что подобные гетероциклические хиноидные соединения, в молекулах которых имеется конденсированный имидазольный цикл, обладают различными видами биологической активности. Например, производные бензимидазолдионов проявляют противораковую активность [3]. Нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-дионы представляют интерес как бактериостатические вещества [4].

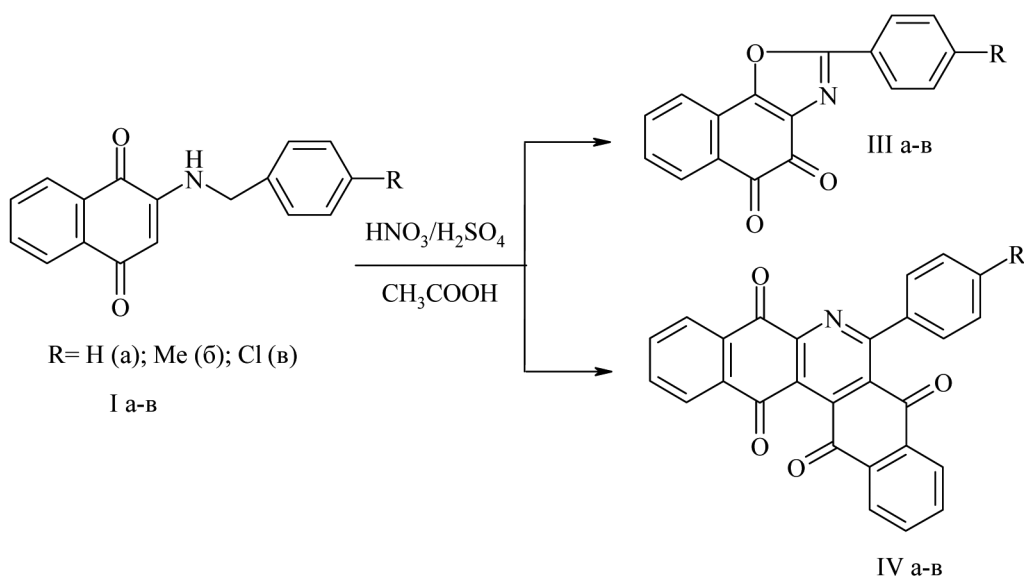
Установлено, что большее количество побочных продуктов образуется при обработке бензиламинонафтохинонов (I) нитрозилсерной кислотой. В ходе данной реакции помимо гидроксимидазолов (II) образуются 2-арилнафто[2,1-*d*][1,3]оксазол-4,5-дионы (III), 1-аза-2-фенил-3,4-фталоил-9,10-антрахинон (IVa), 2-фенилнафто[2,1-*d*][1,3]оксазол-4,5-дион-4-оксим (Va) (схема 3).

Схема 3



Отметим, что в реакции веществ I с нитрующей смесью, кроме 1-гидрокси-2-арил-1H-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-дионов (II), с небольшим выходом получают 2-арилнафто[2,1-*d*][1,3]оксазол-4,5-дионы (III) и 1-аза-2-фенил-3,4-фталоил-9,10-антрахиноны (IV) (схема 4).

Схема 4



В докладе обсуждаются возможные пути образования веществ II-V, а также их физико-химические характеристики.

Библиографический список

1. Горностаев Л.М., Вигант М.В., Каргина О.И., Кузнецова А.С., Халявина Ю.Г., Лаврикова Т.И. *ЖОрХ*. **2013**, *49*, 1369-1372.
2. Губен И. Методы органической химии. Т. III, вып. 2 / Пер. с нем. М.В. Гумилёвой под ред. А.В. Кирсанова. – М.: ОНТИ, 1935. – С. 235–241.
3. Aly A.A., Hassan A.A., Brown A.B., El-Shaieb K.M., Bedair T.M.I. *J. Heterocyclic Chem.* **2011**, *43*, 787.
4. Кузнецов В.С., Эфрос Л.С. *ЖОрХ*. **1964**, *1*, 1458.

ОКСИМИРОВАНИЕ 1-*R*-4,9-ДИОКСО-1*H*-НАФТО[2,3-*D*][1,2,3]ТРИАЗОЛОВ И ИХ *N*-ОКСИДОВ

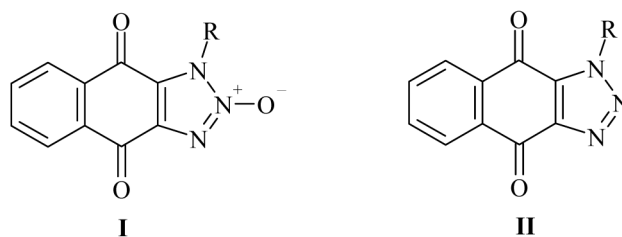
Киселёва Н.В., Лебедева Э.С., Халявина Ю.Г., Горностаев Л.М.

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск*

Исследования в области химии азотсодержащих гетероциклических соединений являются одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений современной химии гетероциклических соединений. Это связано со своеобразием их свойств и большой практической ценностью. Вещества подобной структуры используются в качестве лекарств, антибиотиков, противоопухолевых препаратов.

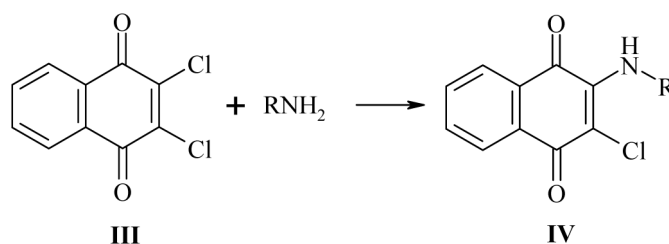
Среди конденсированных производных азотистых гетероциклов особый интерес вызывают хиноидные соединения, содержащие триазольный цикл, так как некоторые из них проявляют выраженную биологическую активность [1].

В связи с этим целью нашей работы является изучение способов функционализации конденсированных нафтохинонов с триазольным или триазол-*N*-оксидным фрагментом. А точнее, изучение особенностей реакции оксимирования 1-*R*-4,9-диоксо-1*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазолов и их *N*-оксидов (I-II).



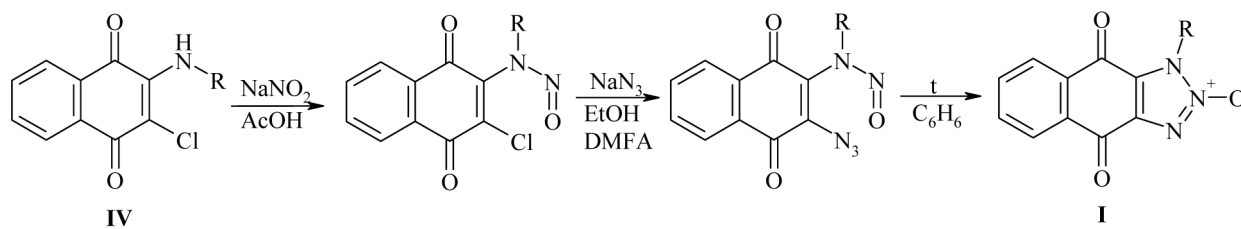
Для получения нафтотриазолдионов (II) и их *N*-оксидов (I) были синтезированы соответствующие 2-алкил(арил)амино-3-хлор-1,4-нафтохиноны (IV) из 2,3-дихлор-1,4-нафтохинона (III) (схема 1).

Схема 1



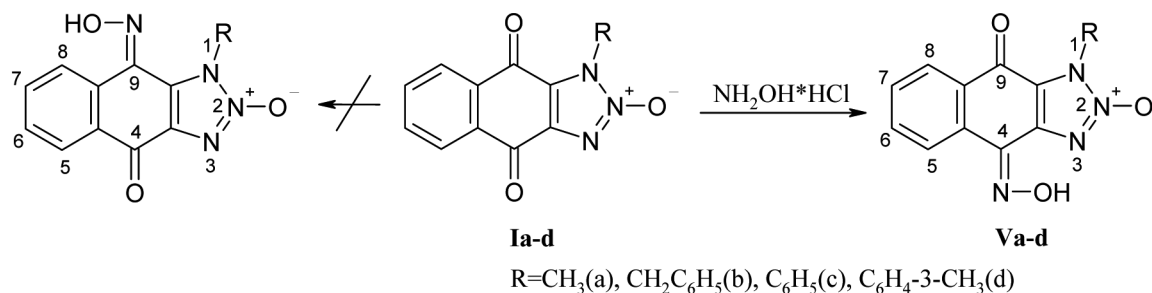
1-*R*-4,9-диоксо-1*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазол-2-оксиды (I) были получены по схеме 2 [2].

Схема 2



Нами определено, что нафтотриазолоксиды Ia-d вступают в реакцию оксимирования избирательно только по одной из карбонильных групп (схема 3).

Схема 3



По-видимому, селективное оксимирование триазолоксидов (I) протекает в положение «4» в связи со стерическими затруднениями, создаваемыми заместителем R. Возможно также, что атом азота алкиламино- или ариламиногруппы за счет электронного влияния определенным образом дезактивирует положение «9».

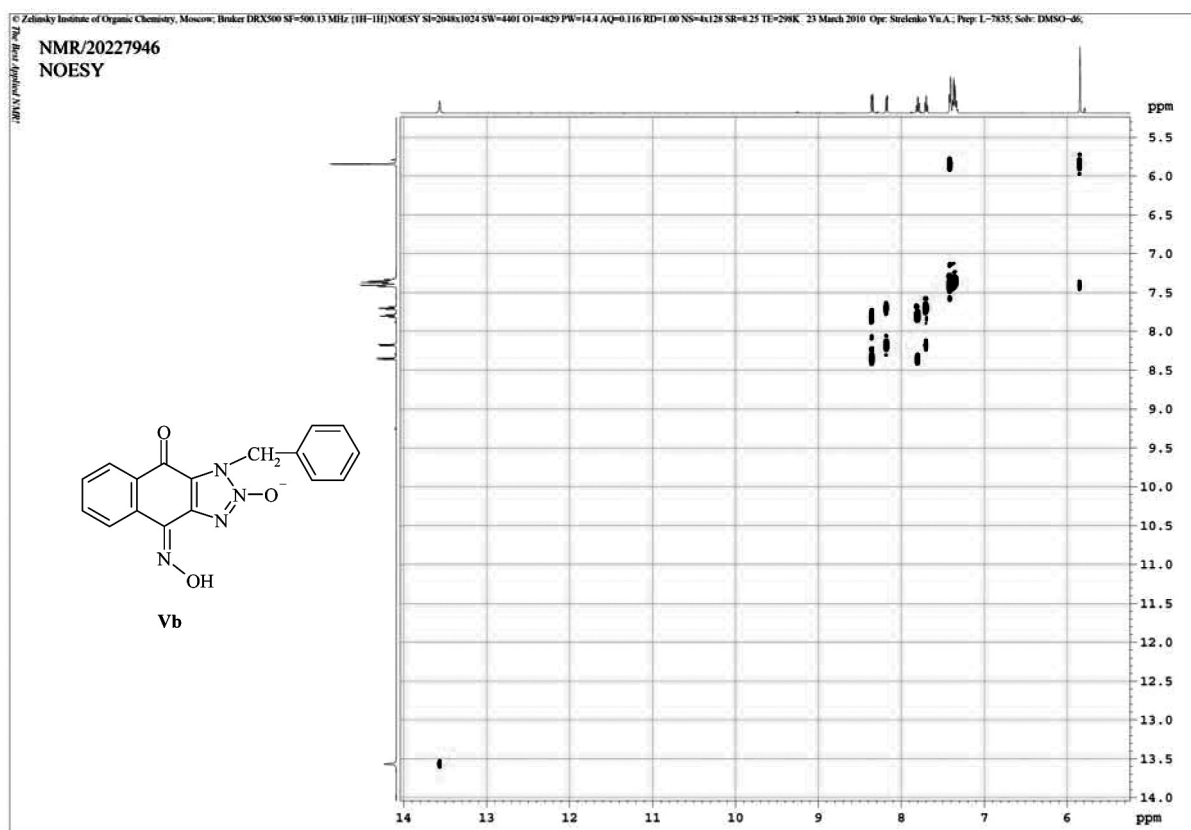
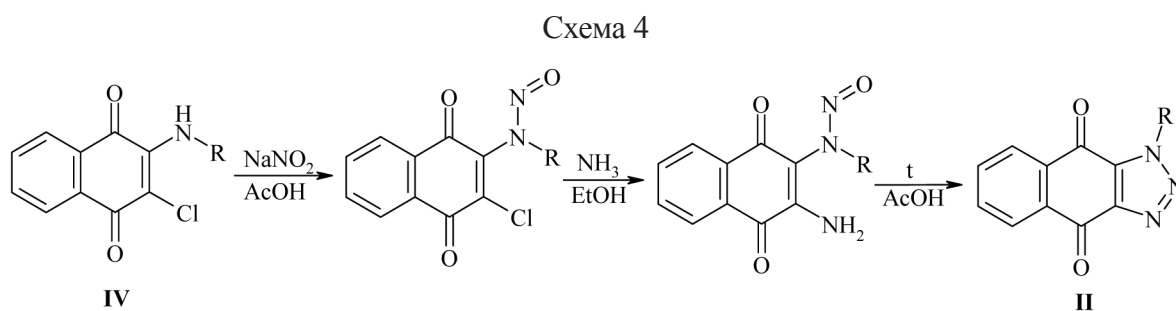
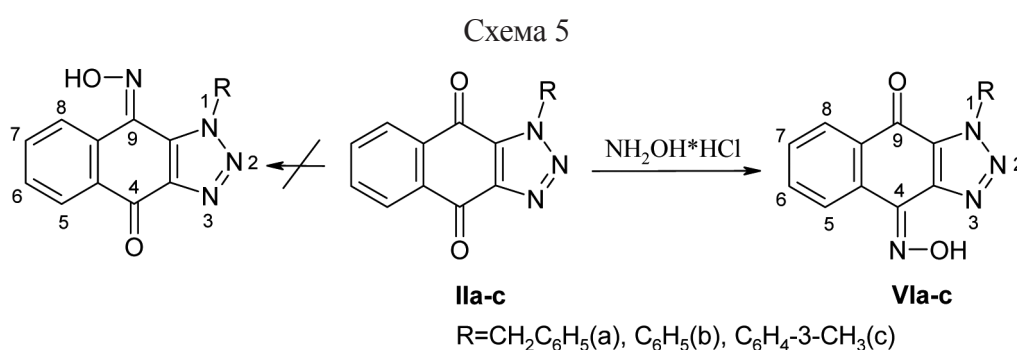


Рис. 1. Спектр NOESY 1-бензил-4,9-диоксо-1H-нафто[2,3-d][1,2,3]триазол-4-оксим-2-оксида (Vb).

Аналогичным образом в реакцию оксимирования вступают 1-*R*-4,9-диоксо-1*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазолы (II), полученные по схеме 4 [3]:



Найдено, что 1-*R*-4,9-диоксо-1*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазолы (IIа-с) оксимируются только по карбонильной группе в положении «4».



Структура полученных соединений Va-d и VIa-c подтверждена физико-химическими методами анализа: ЯМР¹H-спектроскопией, двумерной спектроскопией NOESY (рис. 1), масс-спектрометрией, PCA (рис. 2).

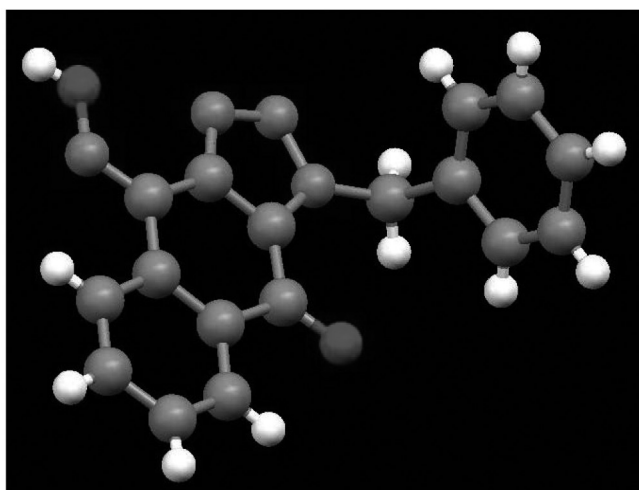


Рис. 2. PCA 1-бензил-4,9-диоксо-1*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазол-4-оксима (IVа)

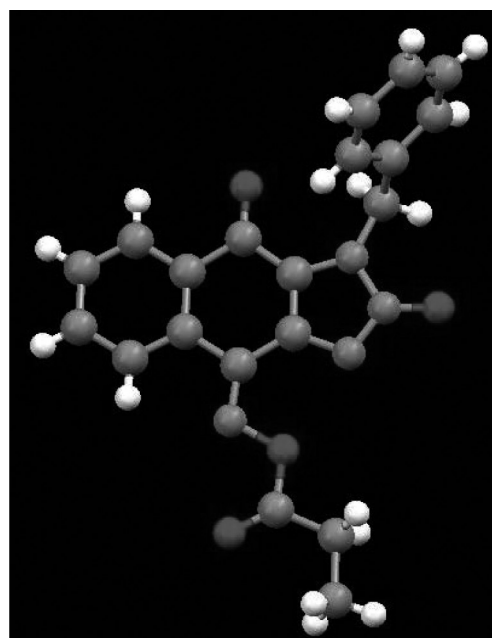


Рис. 3. PCA 1-бензил-4,9-диоксо-1*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазол-4-(*O*-пропионил-оксим)-2-оксида (VIIb)

Синтезированные нафтоотриазолоксимы V-VI можно функционализировать по оксимной группе (схема 6-7). Так, 1-*R*-4,9-диоксо-1*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазол-4-оксим-2-оксиды (Va-b) и 1-*R*-4,9-

диоксо-1*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазол-4-оксими (VIa-b) дают ацилированные производные VIIa-b и VIIIa-b, структуры которых доказаны физико-химическими методами анализа (рис. 3-4).

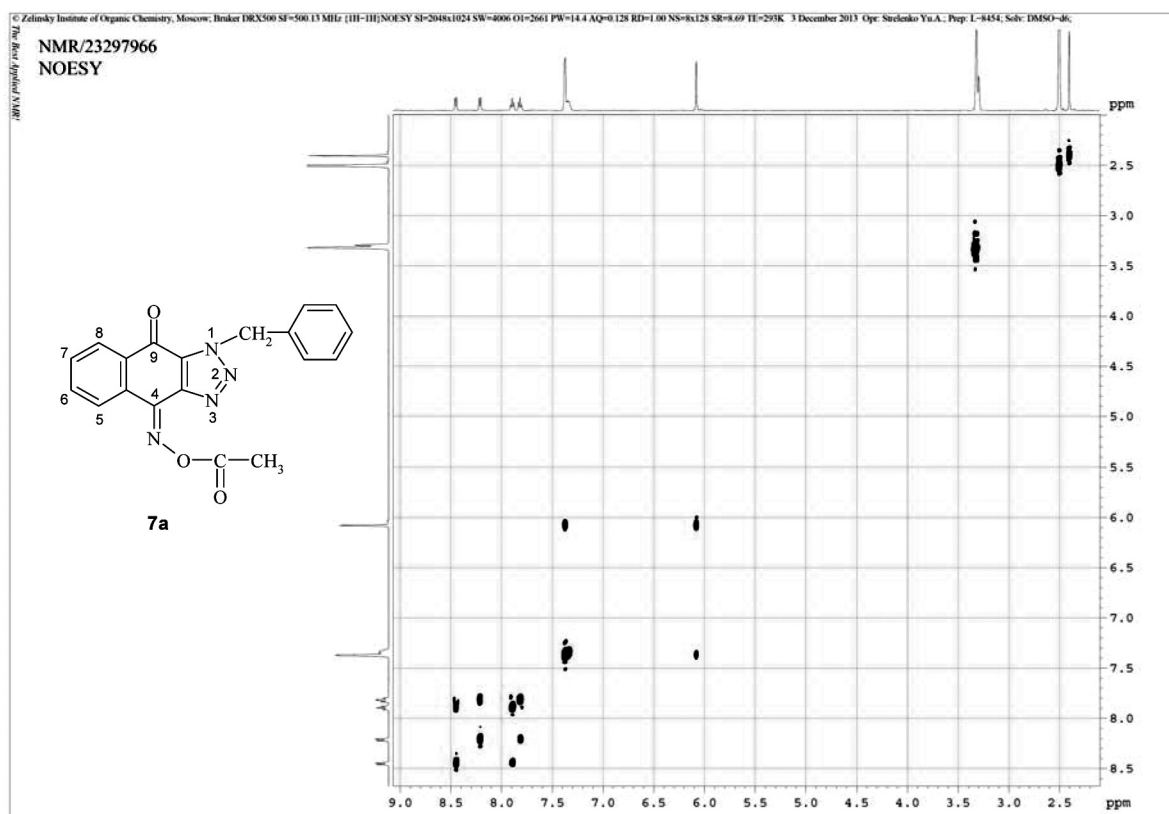
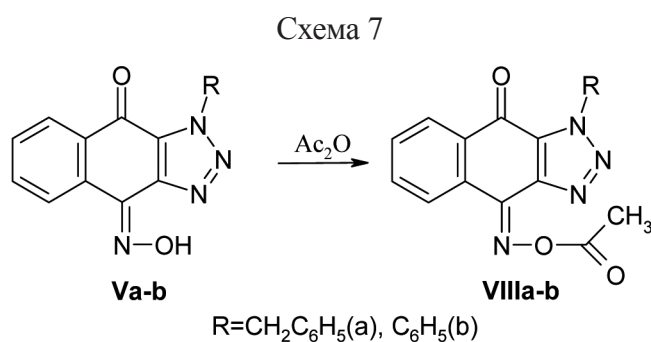
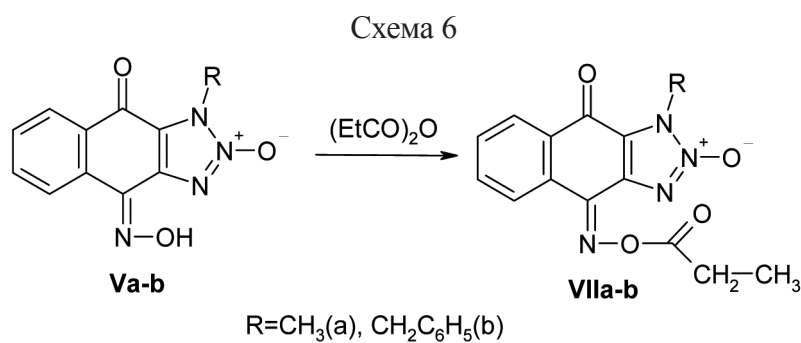


Рис. 4. Спектр NOESY 1-бензил-4,9-диоксо-1*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазол-4-(*O*-ацетоксима) (VIIIb).

Функционализация в ряду нафтоотриазолдионов (II) и их N-оксидов (I) открывает путь к новым группам потенциально биологически активных веществ.

Библиографический список

1. WO Pat. 2005033048; *Chem. Abstrs.*, **2005**, 152, 386022.

- Горностаев Л.М., Долгушина Л.В., Халявина Ю.Г., Сташина Г.А., Фирганг С.И.. *Известия РАН. Сер. Хим.* **2011**, *1*, 150-152.
- Fries K., Billig K., *Berichte d. D. Chem. Gesellschaft*, *58*, 1128-1138.

СИНТЕЗ БЕНЗО[А]ХИНОКСАЛИНО[2,3-С]ФЕНАЗИН-*N*-ОКСИДОВ

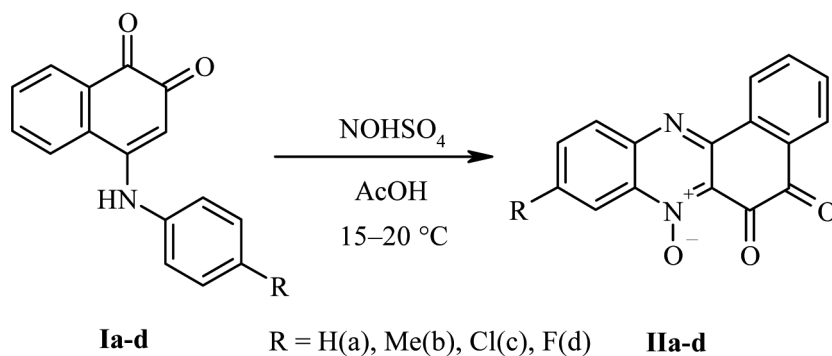
Мальковская Е.А., Арнольд Е.В.

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск*

Известно, что азотсодержащие производные хинонов обладают различными видами биологической активности и перспективны для практического использования [1-2]. Так, авторами [3] показано, что диимины бензо[а]феназин-5,6-диона могут использоваться в качестве лигандов, образующих родиевые и рутениевые комплексы, которые обладают противоопухолевой активностью.

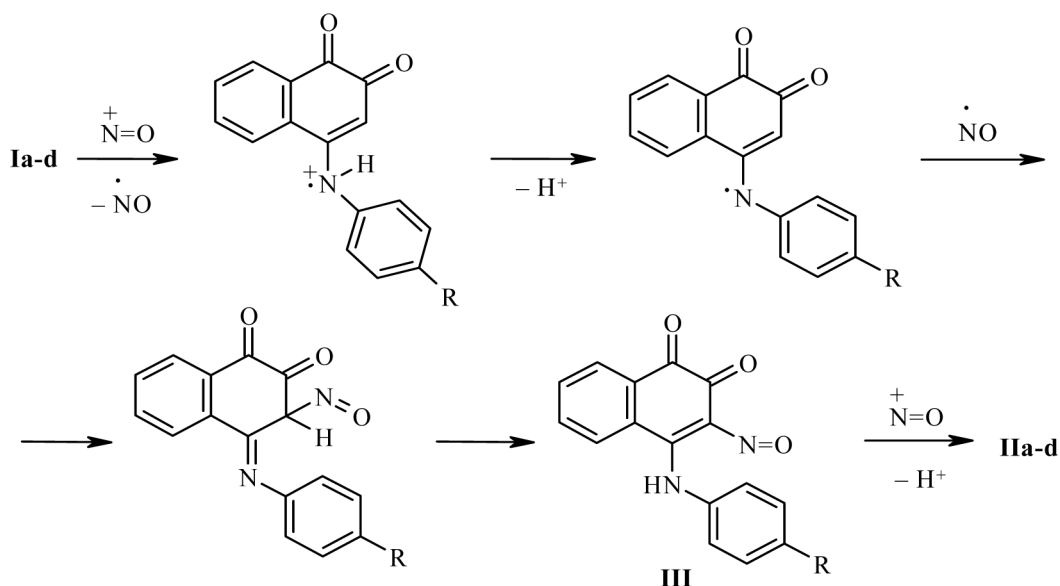
Нами были получены *N*-оксидбензо[а]феназин-5,6-дионы (II) при обработке раствором нитрозилсерной кислоты 4-ариламино-1,2-нафтохинонов (I) (схема 1).

Схема 1



Мы полагаем, что циклизация ариламинонафтохинонов Ia-d в феназин-*N*-оксиды IIa-d протекает по катион-радикальному механизму [4] и может включать образование 4-ариламино-3-нитрозо-1,2-нафтохинонов (III) (схема 2).

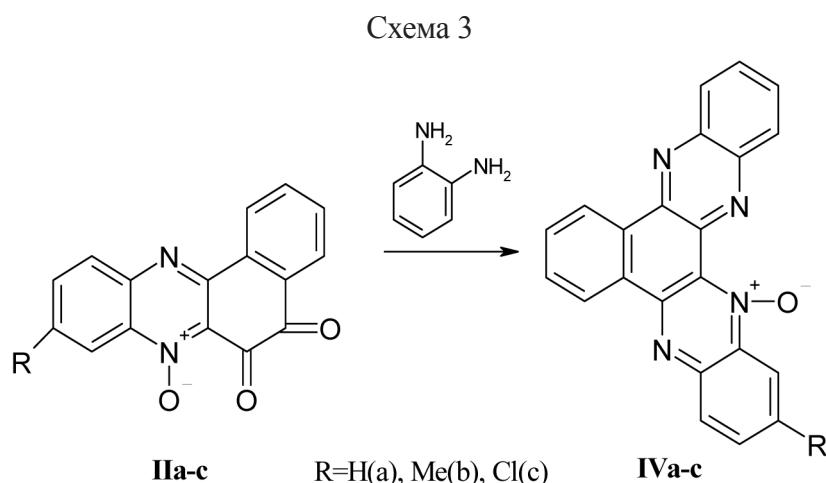
Схема 2



Структура полученных N-оксидов бензо[*a*]феназин-5,6-дионов (IIa-d) подтверждена физико-химическими методами. В ИК спектрах этих соединений обнаруживаются интенсивные полосы поглощения в области 1356-1404 см⁻¹, соответствующие валентным колебаниям N-оксидной группы, причем электроноакцепторные заместители смещают полосу поглощения в более высокочастотную область. Характерно, что в масс-спектрах соединений IIa-d присутствуют интенсивные пики ионов [M-44]⁺. Вероятно, эти пики соответствуют элиминированию закиси азота из молекулярных ионов. Спектры ЯМР соединений IIa-d подобны спектральным данным полициклических *o*-хиноидных гетероциклов [5].

Полученная группа бензо[*a*]феназин-7-оксидо-5,6-дионов была использована нами для дальнейшей модификации.

Вещества IIa-d были обработаны *o*-фенилендиамином в ДМСО. Реакция протекала при комнатной температуре в течение 2-3 часов (схема 3).



Полученные бензо[*a*]хиноксалино[2,3-*c*]феназин-N-оксиды (IVa-c) анализировали физико-химическими методами анализа. Данные анализа подтвердили строение новых полициклических азотсодержащих гетероциклов.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ

Спектры ЯМР¹H и ЯМР¹³C записаны на спектрометре Bruker DRX (500 и 125 МГц) в ДМСО-d₆, внутренний стандарт ТМС. Масс-спектры зарегистрированы на приборе Finnigan MAT 8200 (ЭУ, 70 эВ). Элементный анализ проводили на приборе EURO EA 3000. Температуры плавления определены на микронагревательном столике Voetius. Ход реакций и чистоту синтезированных соединений контролировали методом ТСХ на пластинках Silufol UV-254 (элюент толуол-ацетон, 10:1).

Синтез 1-метилбензо[*a*]хиноксалино[2,3-*c*]феназин-N-оксида (IVb).

1.45 г (0.005 моль) 9-метил-5,6-диоксобензо[*a*]феназин-7-оксид (IIb) растворили в 4мл ДМСО и присыпали 0.59 г (0.055 моль) *o*-фенилендиамина. Реакционную смесь выдерживали при перемешивании при 20-25 °С в течение 2 часов. Выпавший осадок фильтровали, промыли спиртом и высушили. Выход 1 г (55.25%). Желтые кристаллы. Т. пл. 305°С. Спектр ЯМР¹H, δ, м.д. (J, Гц): 2.62 с (3H, CH₃), 7.77 т (1H, H⁷); 7.79 д (1H, H²), 7.93 т (1H, H⁶), 8.07 д (1H, H⁵), 8.09 д (1H, H³); 8.21 с (1H, H¹⁶), 8.19 д (1H, H⁸). Масс-спектр, *m/z* (I_{отн.}, %): 362 [M]⁺ (65), 346 (100), 173 (29), 333 (13).

Библиографический список

1. Химия синтетических красителей / под ред. К. Венкатарамана, т. V, Ленинград: Химия, 1977. – с. 35.
2. Zhuo S.-T., Li C.-Y., Hu M.-H., Chen S.-B., Yao P.-F., Huang S.-L., Ou T.-M., Tan J.-H., An L.-K., Li D., Gu L.-Q., Huang Z.-S., *Org. Biomol. Chem.*, **2013**, *11*, 3989.
3. Komor C., Schneider C. J., Weidmann A. G., Barton J. K., *J. Am. Chem. Soc.*, **2012**, *134*, 19223.
4. Кошечко В. Г., Иноземцев А. Н., Походенко В. Д., *Журн. орган. химии*, **1981**, *12*, 2608.
5. Berger St., Rieker A. The Chemistry of the quinonoid compounds.- New York: S. Patai (Ed.), J. Wiley & Sons, 1974, Vol. 1, p. 176.

ХИМИЧЕСКИЙ СОСТАВ ГРЯЗИ САПРОПЕЛЬ ОЗЕРА ПЛАХИНО

Машукова А.И.

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск*

Озеро Плахино расположено в северной части Абанского района Красноярского края (рис. 1).



Рис. 1. Озеро Плахино

Оно имеет слабо изогнутую форму, вытянутую с юга на север на 2 км при ширине от 0,5 до 1,2 км. Коренное ложе дна имеет плоскую корытообразную форму, заполненную залежами сапропеля, глубина залегания которого от 2 до 7 метров. Озеро бессточное и питается только за счет живительных подземных источников. Геологический возраст озера уходит далеко в века, примерный возраст около 50 тыс. лет.

Грязь сапропель на 95-99% состоит из органических остатков – микроводорослей, семян растений, микрораковин зоопланктона, связанных пелитовой карбонильной массой. Минеральные включения представлены мельчайшими обломками кварца и составляют 1-2% от общего состава.

Сапропелевая лечебная грязь – это высокоэффективный продукт природного происхождения, имеющий сложный биохимический состав. Лечебные свойства обусловлены редким сочетанием органических веществ: это витамины, ферменты, гормоноподобные вещества, гумино-вые соединения, липиды, природные антибиотики, а также редкие элементы: цинк, серебро, селен, медь. В составе сапропеля содержатся также белки, углеводы, азот, битумы, летучие жирные кислоты. Все это придает сапропелю особую ценность.

Влияние на организм человека некоторых групп составляющих грязи сапропель

– Углерод органический, азотсодержащие вещества, летучие жирные кислоты вызывают раздражение множества рецепторов кожи и сосудов, проникают в кровь и внутренние органы.

– Витамины: А, В1, В2, В3, В6, С, D, Е, бета-каротин, фолиевая кислота, В12 и железо помогают справиться с анемией.

– Группа микроорганизмов, в том числе микроорганизмы, продуцирующие антибиотики, активные против болезнетворных бактерий. Они успешно справляются с патогенной флорой, устраняя воспалительные процессы, не повреждая полезную микрофлору. Аминокислоты – лизин, лейцин, изолейцин, гистидин и другие – являются незаменимым строительным материалом для наших клеток (ферментов, гормонов и других жизненно важных субстанций).

– Гуминовые вещества – это главное условие жизни на Земле. Обладают мощным абсорбирующим действием. Они, как губка, впитывают в себя яды, токсины, кислоты и гнилостные газы, которые часто являются причиной многих кожных и аллергических заболеваний, и выводят их из организма.

– Микроэлементы, до 50 наименований. В их числе:

Биогенный кальций – легко усваивается организмом и необходим для стабилизации костной ткани. Повышает защитные функции организма, способствуют выделению стронция и свинца из организма, обладает антистрессовым, антиаллергическим воздействием.

Бром благотворно влияет на нервную ткань, восстанавливая работоспособность после эмоциональных и физических нагрузок.

Йод составляет 65% гормона щитовидной железы, обеспечивает устойчивость организма к повреждающим факторам внешней среды.

Калий является стимулятором сердечной мышцы и укрепляет мышечную ткань всего организма.

Кремний улучшает функцию структурных элементов клеток, задерживает процессы старения организма.

Благодаря *магнию* усваиваются все минералы и витамины. Обеспечивается профилактика новообразований заболеваний почек и сердца, нормализуется давление.

Медь повышает умственную активность, мышечный тонус.

Натрий необходим для передачи питательных веществ, участвует в процессе детоксикации кожи.

Селен снижает риск сосудистых и онкологических заболеваний, улучшает кровоснабжение.

Сера – противовоспалительный микроэлемент – способствует уничтожению микробов и паразитов.

Серебро обладает противомикробным действием.

Фосфор важен для поддержания кислотно-щелочного баланса в организме.

Фтор усиливает плотность всего костного аппарата, очень важен для зубов.

Хлориды исполняют роль регуляторов водно-солевого обмена в клетке, необходимы для продукции желудочного сока.

Цинк участвует в построении всех клеток организма, снижает уровень сахара в крови, обладает антиаллергическим действием.

Химический состав лечебных грязей озера Плахино изучен недостаточно глубоко, и это стимулирует научный поиск в данном направлении.

Библиографический список

1. Мукина Л.Р. Проблемы использования и охраны природных ресурсов центральной Сибири // О перспективах использования сапропелей. – 2005. – Вып. 4. – С.227-237.
2. Петрова Л.В. Озеро Плахино – вчера, сегодня, завтра. Грязелечение в Красноярском крае, 2002. – С. 48-57.
3. Нор О.В. Курорты и лечебные ресурсы Красноярского края. Озеро Плахино, 2005. – С. 127-139.

АНТИОКСИДАНТЫ КВЕРЦЕТИН И ДИГИДРОКВЕРЦЕТИН

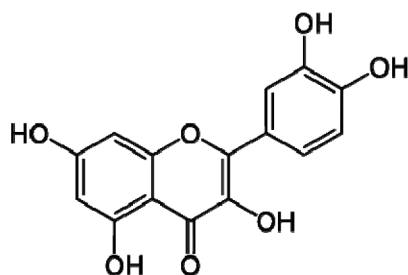
Милевская Д.Г.

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск*

Антиоксиданты (антиокислители, консерванты) – ингибиторы окисления, природные или синтетические вещества, способные замедлять окисление. Антиоксиданты – это вещества, которые очищают организм от повреждающих молекул, называемых свободными радикалами.

Кверцетин

Кверцетин (пентагидроксифлавонол) – флавоноид, обладающий противоотечным, спазмолитическим, антигистаминным, противовоспалительным действиями; антиоксидант, диуретик. Входит в группу «витамин Р». Производятся лекарственные препараты с кверцетином в виде таблеток, капсул, водных растворов. Химическая формула $C_{15}H_{10}O_7$.



Физико-химические свойства

Кверцетин представляет собой лимонно-желтые кристаллы, слабо растворимые в воде, спиртах и эфирах, хорошо растворимы в уксусной кислоте и щелочах. Спиртовой раствор кверцетина имеет очень горький вкус. Т. пл. = 314 °С, плавится с разложением. В природе присутствует преимущественно в виде гликозидов.

Химические свойства

Присутствие в молекуле кверцетина гидроксильных групп, карбонильной группы и пиранового цикла предопределяет разнообразные химические свойства этого соединения. Кверцетин способен вступать в реакции аминирования, бромирования, алкилирования.

Основные источники получения

Кверцетин содержится в растениях и плодах преимущественно красного и багрового цвета: луке (особенно красном), яблоках, перце, чесноке, красном винограде, цитрусовых, темной вишне, бруснике, томатах, брокколи, малине, чернике, клюкве, рябине, облепихе, орехах, цветной и кочанной капусте. Также велико содержание кверцетина в зеленом чае, некоторых сортах меда (эвкалиптовом, чайного дерева), красном вине, оливковом масле.

Способы получения

В больших масштабах кверцетин выделяют из древесины и коры лиственницы.

Применение

Кверцетин обладает сильным антиоксидантным действием. Он не только предотвращает негативное воздействие на организм свободных радикалов, но и восстанавливает поврежденные мембраны клеток.

Кверцетин обладает противовоспалительным, противоотечным, спазмолитическим, антигистаминным и диуретическим свойствами, а также укрепляет стенки кровеносных сосудов и капилляров.

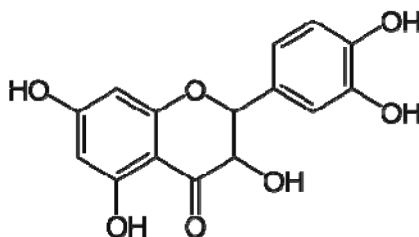
Кверцетин замедляет процесс старения организма.

Кверцетин входит в состав препаратов, которые применяются для лечения бронхиальной астмы и заболеваний сердечно-сосудистой системы, а также ожогов, обморожений и различных воспалительных процессов.

Дигидрокверцетин

Дигидрокверцетин, известный в Европе также как «Таксифолин» (Taxifolin), относится к антиоксидантам натурального происхождения, или биофлавоноидам. Содержится в большом количестве в комлевой части сибирской лиственницы.

По молекулярному строению и функциям дигидрокверцетин близок кверцетину и рутину, но превосходит их по фармакобиологической активности. Химическая формула: $C_{15}H_{12}O_7$.



Дигидрокверцетин представляет собой порошок бледно-желтого (кремового) цвета, горьковатый на вкус, с древесным запахом.

Способы получения

Основным источником дигидрокверцетина в России является древесина лиственницы.

Применение

Дигидрокверцетин включен в Государственный Реестр лекарственных средств, допущенных к применению в пищевой промышленности в качестве пищевого антиоксиданта. Дигидрокверцетин наиболее активно используется при производстве БАД к пище и лекарственных средств.

Дигидрокверцетин тормозит процесс свободнорадикального окисления.

Укрепляет стенки кровеносных сосудов, усиливает ток крови; замедляет воспалительные реакции в организме, улучшает снабжение клеток кислородом, обладает способностью активно «гасить» гидроксильные радикалы, оказывает защитное действие на печень.

В пищевой промышленности дигидрокверцетин используют как антиоксидант, позволяющий увеличить срок годности продукта, и в качестве пищевой добавки для придания пищевому продукту терапевтических свойств.

Дигидрокверцетин предотвращает процесс самоокисления продуктов питания, что способствует увеличению продолжительности срока их хранения в 1,5-4 раза.

Библиографический список

1. Агрономов А. Е. Избранные главы органической химии. – М.: Химия, 1990. – 560 с.
2. Изучение биохимических основ защитного действия флавоноидов при экспериментальном поражении печени // Отчет НИР. (Соавт. Василенко Ю.К., Парфентьева Е.П., Саджая Л.А., Скульте И.В., Мазурина М.В., Паукова Е. О).

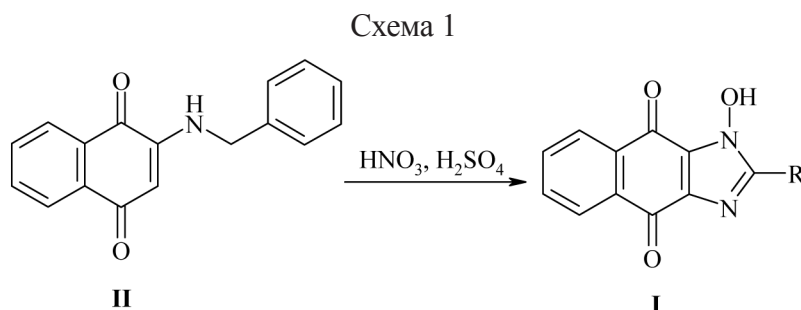
ФИЗИЧЕСКИЕ И ХИМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА

1-ГИДРОКСИ-2-ФЕНИЛ-1*H*-НАФТО[2,3-*d*]ИМИДАЗОЛ-4,9-ДИОНОВ

Нуретдинова Э.В., Лаврикова Т.И., Горностаев Л.М.

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск*

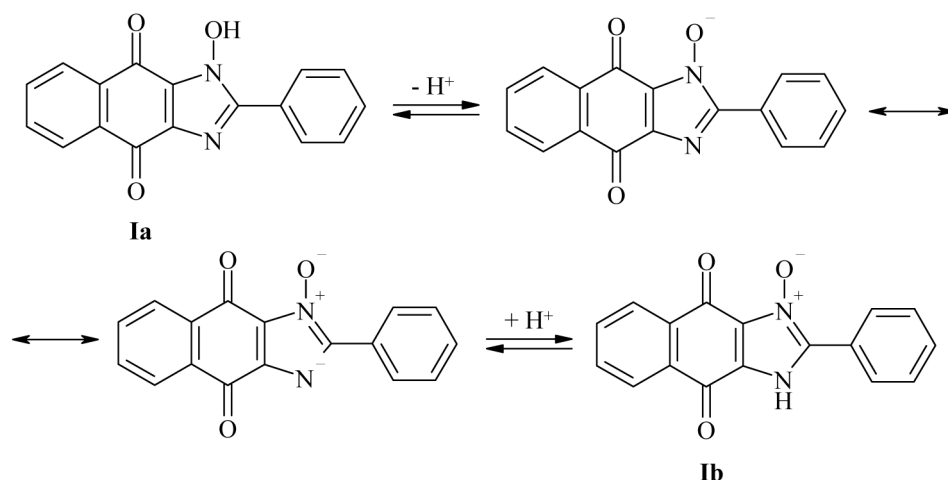
На кафедре химии КГПУ им. В.П. Астафьева был разработан удобный способ получения 1-гидрокси-2-арил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-дионов (I) [1]. В качестве исходных веществ для получения гидроксиимидазолов использовались 2-бензиламино-1,4-нафтохиноны (II) (схема 1).



В данной работе мы исследовали некоторые физические и химические свойства гидроксиимидазолов I на примере простейшего из них 1-гидрокси-2-фенил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-диона (Ia).

Как известно [2], гидроксиимидазолы могут существовать в различных таутомерных формах. Можно было ожидать, что для гидроксиимидазола Ia возможно также таутомерное равновесие (схема 2).

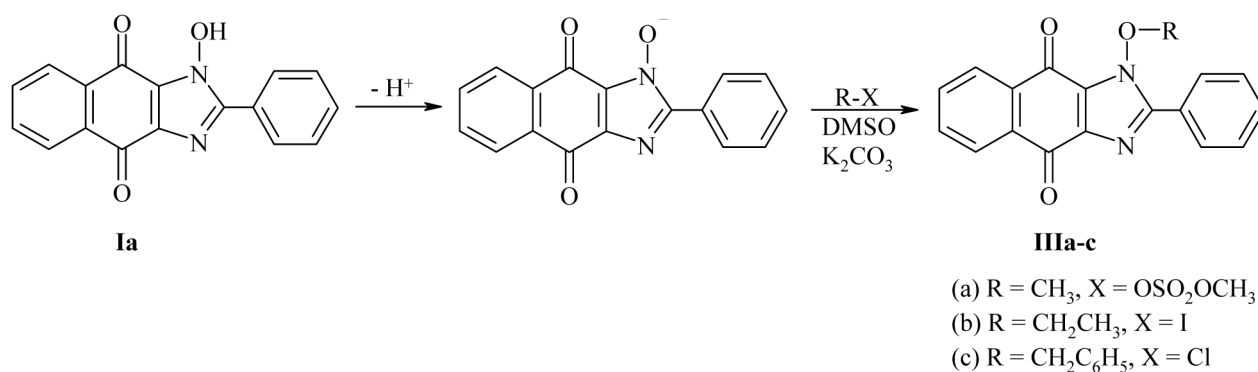
Схема 2



Для подтверждения этого предположения нами записаны УФ-спектры соединения **Ia** в различных растворителях. Установлено, что в спиртовом и толуольном растворах УФ-спектры существенно различаются. В спиртовом растворе данного соединения длинноволновый максимум поглощения находится при 471 нм, а в толуольном растворе – при 420 нм. В УФ-области также наблюдаются существенные различия. Так, для толуольного раствора наиболее интенсивная полоса находится при 290 нм, а для спиртового – при 269 нм. По-видимому, в толуольном растворе преобладает гидроксиформа **Ia** (ОН), а в спиртовом растворе – аминоформа **Ib** (NH). В спектре ПМР соединения **Ia** в ДМСО, приведенного в работе [1] присутствует слабополюный сигнал 13,10 м.д. По-видимому, положение этого сигнала в столь слабом поле свидетельствует о том, что он отвечает протону, связанному с атомом кислорода. В 2-ариламинонафтохинонах сигнал протона, связанного с атомом азота, находится обычно при 7.0-8.5 м.д.

Учитывая полученные данные, нами изучено алкилирование 1-гидрокси-2-фенил-1H-нафто[2,3-d]имидазол-4,9-диона различными алкилирующими реагентами (схема 3).

Схема 3



Анализ спектров поглощения, а также ПМР спектров полученных веществ (**IIIa-c**) свидетельствует о том, что алкилированию подвергается гидроксильная группа. УФ-спектр вещества **IIIa** подобен спектру соединения **Ia** в толуоле.

Кроме того, например, в ПМР спектре 1-этокси-2-фенил-1H-нафто[2,3-d]имидазол-4,9-диона (**IIIb**) квартетный сигнал протонов метиленовой группы находится при 4.45 м.д. Если бы этильная группа была связана с атомом азота, то сигнал метиленовой группы находился бы в более сильном поле [3].

Следовательно, в данной работе нами получены данные о существовании 1-гидрокси-2-фенил-1H-нафто[2,3-d]имидазол-4,9-дионов в двух таутомерных формах и о направлении его алкилирования по гидроксильной форме.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ

Спектры ЯМР¹H записаны на спектрометре Bruker DRX (500 и 125 МГц) в ДМСО-d₆, внутренний стандарт ТМС. Масс-спектры зарегистрированы на приборе Finnigan MAT 8200 (ЭУ, 70 эВ). Элементный анализ проводили на приборе EURO EA 3000. Температуры плавления определены на микронагревательном столике Voetius. Ход реакций и чистоту синтезированных соединений контролировали методом ТСХ на пластинках Silufol UV-254 (элюент толуол-ацетон, 10:1).

Синтез 1-метокси-2-фенил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-диона (IIIa).

К 3 г 1-гидрокси-2-фенил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-диона в 50 мл ДМСО прилили 1,5 г K₂CO₃, растворенного в 20 мл воды, после чего добавили 2 мл диметилсульфата. Реакционную массу перемешивали при 60°C. Выпавший желтый осадок отфильтровали, промыли водой, кристаллизовали из бензола. Выход: 2 г (63%). Т пл = 223°C.

Синтез 1-этокси-2-фенил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-диона (IIIб).

К 1,5 г 1-гидрокси-2-фенил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-диона в 26 мл ДМСО прилили 0,8 г K₂CO₃, растворенного в 10 мл воды, после чего добавили 1,56 г йодэтана. Реакционную массу перемешивали при 60°C. Выпавший желтый осадок отфильтровали, промыли водой, кристаллизовали из бензола со спиртом. Выход: 1,4 г (85%). Т пл = 168°C.

Синтез 1-бензилокси-2-фенил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-диона (IIIс).

К 0,6 г 1-гидрокси-2-фенил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-диона в 10 мл ДМСО прилили 0,3 г K₂CO₃, растворенного в 5 мл воды, после чего добавили 0,5 мл хлористого бензила. Реакционную массу перемешивали при 60°C. Выпавший желтый осадок отфильтровали, промыли водой и спиртом, кристаллизовали из бензола со спиртом. Выход: 0,4 г (51%). Т пл = 207°C.

Библиографический список

1. Горностаев Л.М., Вигант М.В., Каргина О.И., Кузнецова А.С., Халявина Ю.Г., Лаврикова Т.И. Синтез 1-гидрокси-2-арил-1*H*-нафто[2,3-*d*]имидазол-4,9-дионов реакцией 2-бензиламино-1,4-нафтохинонов с азотной кислотой. *ЖОрХ*, **2013**, *49*, 1369-1370.
2. Володарский Л.Б. *ХГС*, **1976**, *11*, 1557-1561.
3. Преч Э., Бюльманн Ф., Аффольтер К. Определение строения органических соединений. – М.: Мир, 2006. – с. 211-224.

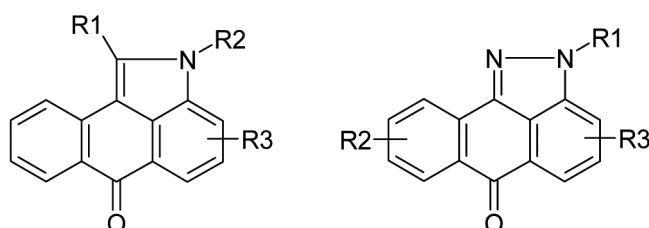
СИНТЕЗ 4-Br-НАФТО[1,2,3-*CD*]ИНДОЛ-6(2*H*)-ОНА

Потапова А.Н., Лаврикова Т.И., Горностаев Л.М.

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск*

Известно, что производные нафто[1,2,3-*cd*]индол-6(2*H*)-она обладают практически важными свойствами. В работах, выполненных в последнее время, подобные вещества патентуются в качестве компонентов электролюминесцентных композиций [1-3]. Нафто[1,2,3-*cd*]индол-6(2*H*)-оны (пирролантроны) являются гетероаналогами антра[1,9-*cd*]пиразол-6(2*H*)-онов, противоопухолевая активность которых предопределяет использование некоторых из них в качестве медицинских препаратов (схема 1) [4,5].

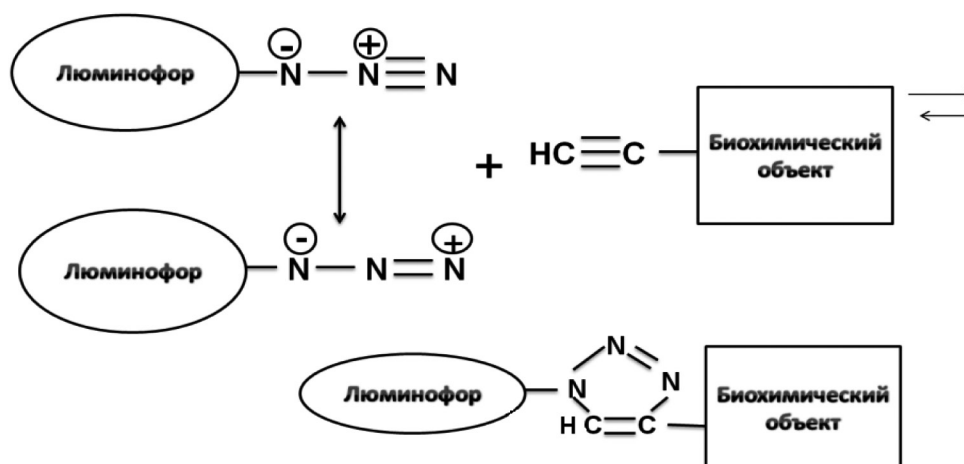
Схема 1



В последнее время возрос интерес к веществам, обладающим люминесцентными свойствами и способным связываться с биохимическими объектами. Продукты связывания (конъюгаты) используются для мониторинга биохимических процессов, проходящих в живых организмах.

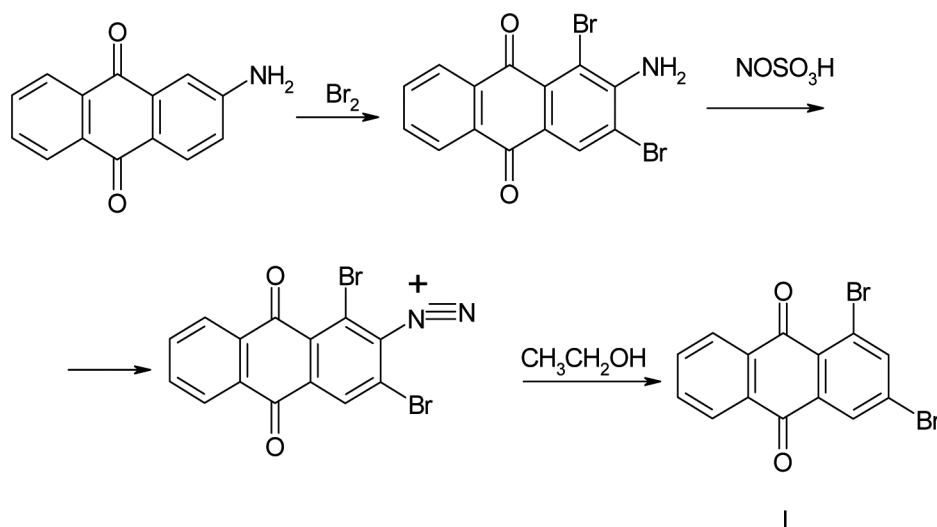
Связывание люминесцентных меток с биохимическими объектами осуществляется путем проведения быстропротекающих селективных реакций. Одной из таких реакций является клик-взаимодействие (схема 2).

Схема 2



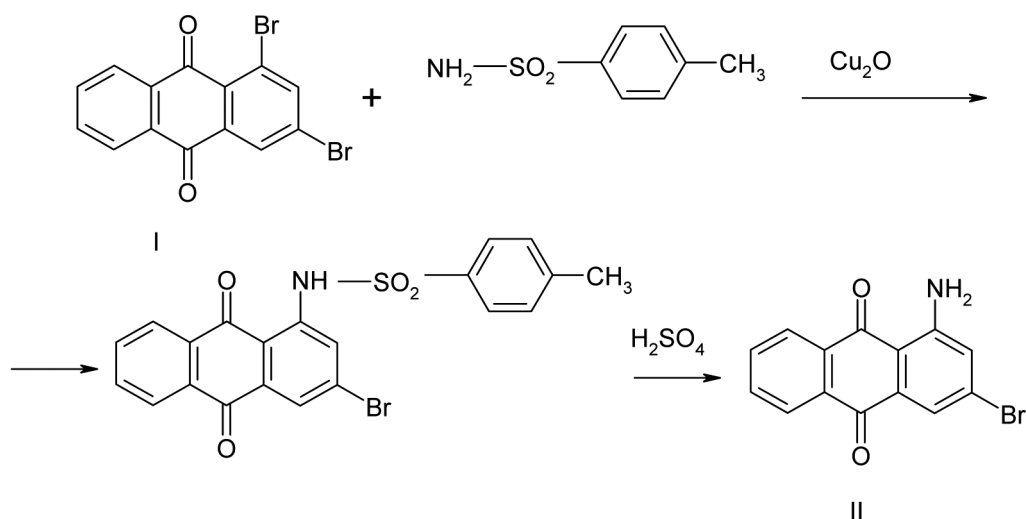
В данной работе нами разработан подход к 4-Br-нафто[1,2,3-*cd*]индол-6(2*H*)-ону. Синтез этого соединения проводился с использованием 1,3-дибром-9,10-антрахинона (I), полученного по следующей схеме (схема 3):

Схема 3



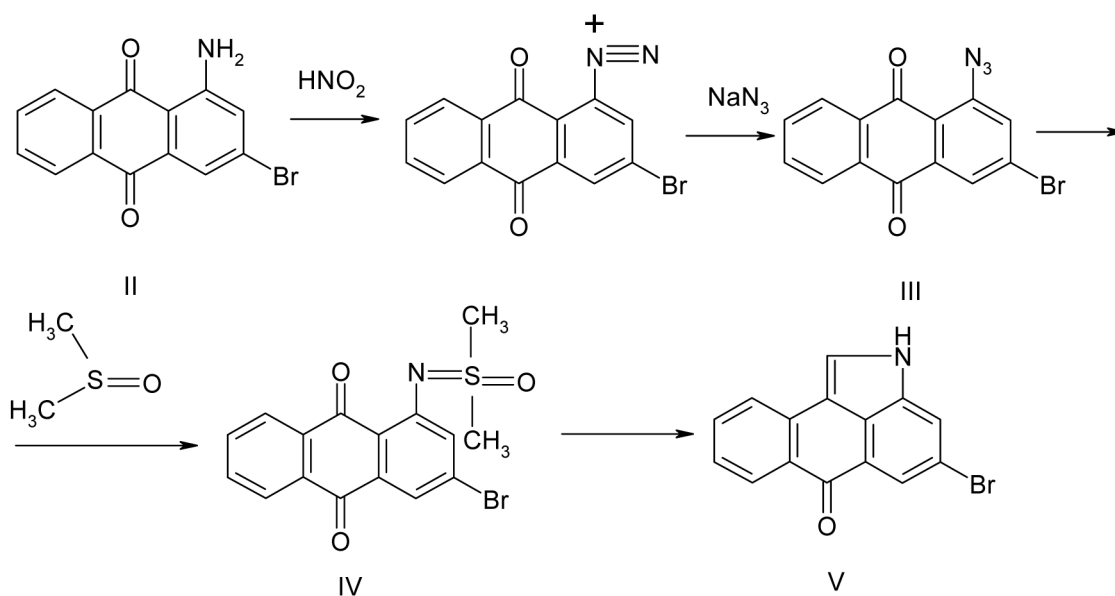
Далее из 1,3-дибром-9,10-антрахинона (I) получили 1-амино-3-бром-9,10-антрахинон (II) по следующей схеме (схема 4):

Схема 4



Из 1-амино-3-бром-9,10-антрахинона (II) был синтезирован 4-Br-нафто[1,2,3-*cd*]индол-6(2*H*)-он (IV) по следующей схеме (схема 5):

Схема 5



Строение исходных, промежуточных и конечных продуктов (I-V) подтверждено физико-химическими методами анализа.

Как показали предварительные опыты, пирролантрон (V), а также 3-бромсульфоксимин (IV) можно функционализировать по реакции Соногашира, что позволяет получить соответствующие производные, способные к клик-связыванию.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ

Спектры ЯМР ¹H записаны на спектрометре Bruker DRX (500 МГц) в ДМСО-*d*₆, внутренний стандарт – ТМС. Температуры плавления определены на микронагревательном столике Voetius. Ход реакций и чистоту синтезируемых соединений контролировали методом ТСХ на пластинах Silufol, (элюент ацетон-толуол, 1:4).

Синтез 2-амино-1,3-дибром-9,10-антрахинона.

10 г 2-Аминоантрахинона растворили в 30 мл концентрированной серной кислоты и внесли в колбу с притертой пробкой, содержащей 300 мл воды. Затем медленно добавили при встряхи-

вании 30 г брома. Всю реакционную массу встряхивали в течение 3-4 часов. Желтый 2-амино-1,3-дибром-9,10-антрахинон фильтровали, промыли раствором NaHSO_3 и горячей водой. Выход 16,5 г (96%). $T_{\text{пл}} = 236^\circ\text{C}$.

Синтез 1,3-дибром-9,10-антрахинона (I).

7,7 г 2-Амино-1,3-дибром-9,10-антрахинона растворили в 40 мл концентрированной H_2SO_4 при нагревании на водяной бане. Затем раствор охладили до 10°C и при перемешивании вносили в него 2 г мелкоизмельченного нитрита натрия. Перемешивание продолжали 20-60 минут до исчезновения исходного амина. Далее полученный раствор сульфата диазония при перемешивании постепенно приливали в смесь, состоящую из 200 мл воды, 200 г льда, 50 мл этанола и 5 г Cu_2O . При этом наблюдали бурное выделение азота, из реакционной массы ощущался запах уксусного альдегида. До завершения реакции дезаминирования реакционную смесь нагревали при перемешивании до $70-80^\circ\text{C}$. Из охлажденной реакционной массы отфильтровали целевой продукт. Выход 7,1 г (97%). $T_{\text{пл}} = 193^\circ\text{C}$.

Синтез 3-бром-1(*n*-толуолсульфамино)-9,10-антрахинона.

Кипятили при перемешивании в колбе с обратным холодильником 2 г 1,3-дибром-9,10-антрахинона (I), 1,41 г *n*-толуолсульфамида, 0,67 г безводного ацетата калия и 0,2 г ацетата меди в 20 мл амилового спирта. Постепенно цвет реакционной массы изменился от красно-коричневого до желто-зеленого. Через 3 часа реакция завершилась, реакционную смесь охладили до 20°C , отфильтровали. Осадок промыли водой, этанолом. Затем кипятили с водой, отфильтровали, высушили. Выход 2,1 г (84%). $T_{\text{пл}} = 227^\circ\text{C}$.

Синтез 1-амино-3-бром-9,10-антрахинона (II).

4,2 г 3-Бром-1-(*n*-толуолсульфамино)-9,10-антрахинона внесли в 42 мл концентрированной серной кислоты. Реакционную массу нагревали до $60-70^\circ\text{C}$ при перемешивании в течение 30-40 минут. Охладили до 20°C и вылили реакционную смесь в воду с 500 г льда. Отфильтровали красно-коричневый осадок. Выход 2,77 г (98,9%). $T_{\text{пл}} = 241^\circ\text{C}$.

Синтез 1-азидо-3-бром-9,10-антрахинона (III).

6,04 г (0,002 ммоль) 1-Амино-3-бром-9,10-антрахинона (II) внесли в 65 мл уксусной кислоты. В полученную суспензию при перемешивании постепенно прибавляли нитрозилсерную кислоту, приготовленную из 1,8 г NaNO_2 и 12 мл концентрированной серной кислоты. Реакционную массу выдерживали при перемешивании при 20°C в течение 1 часа. Затем нагревали до 30°C и выдерживали при этой температуре еще 1 час. Далее раствор соли диазония постепенно вносили в раствор, приготовленный из 100 мл воды, 100 г льда, 40 г ацетата натрия и 2,4 г азиды натрия. Выпавший желто-коричневый осадок отфильтровали, тщательно промыли водой на фильтре, высушили. Выход неочищенного целевого продукта составил 4 г (61%). $T_{\text{пл}} = 194^\circ\text{C}$.

Синтез 1-S,S-диметил-N-[3-бром-9,10-антрахинон-1-ил]сульфоксимида (IV).

2 г Неочищенного 1-азидо-3-бром-9,10-антрахинона (III) нагревали в 50 мл ДМСО (диметилсульфоксид) при перемешивании в колбе с обратным холодильником до 110°C . Реакционную смесь выдерживали при температуре $105-110^\circ\text{C}$ до полного исчезновения исходного азиды. Затем реакционную массу охладили до 90°C и прибавляли к ней при перемешивании около 60 мл воды. Далее реакционную смесь охладили до 20°C . Выпавший коричневый осадок отфильтровали, промыли водой на фильтре, высушили, кристаллизовали из толуола. Выход чистого продукта 1 г (43,5%). $T_{\text{пл}} = 190^\circ\text{C}$. Спектр ПМР соответствует структуре.

Синтез 4-Br-нафто[1,2,3-*cd*]индол-6(2*H*)-она (V).

В 10 мл диоксана суспензировали 1,4 г 1-S,S-диметил-N-[3-бром-9,10-антрахинон-1-ил]сульфоксимида (IV) при перемешивании. К нему прибавили раствор, состоящий из 1 г KOH и 10 мл этанола. Цвет реакционной массы изменился до темно-красного. Нагревали до $30-35^\circ\text{C}$, выдерживали в течение 30 минут. Далее прилили 5 мл 30% раствора уксусной кислоты. Реакционная смесь приобрела темно-желтый цвет. Ее охладили до комнатной температуры, отфильтровали. Выход целевого продукта составил 1 г (91%). $T_{\text{пл}} = 265^\circ\text{C}$. Спектр ПМР соответствует структуре.

Библиографический список

1. Takahashi, H. and Iizumi, Y., JPN Patent Appl. Publ. no. 2000-200 683, 2000; Chem. Abstr., 2000, vol. 133, no. 12 220 t.
2. Takahashi, H. and Iizumi, Y., JPN Patent Appl. Publ. no. 2000-260 565, 2000; Database: CAPLUS.
3. Takahashi, H., Miyauchi, K. and Tsurioaka, M., JPN Patent Appl. Publ. no. 2000-087 026, 2000; Database: CAPLUS.
4. Hollis Showalter H. D., Johnson J. L., Hofstiezer J. V., Turner W. R., Werbel L. M., Leopold W. R., Shillis J. L., Jackson R. C., Elsleger E. F. Anthrapyrazole anticancer agent. Synthesis and structure – activity relationships against murine leukemia. *J. Med. Chem.* **1987**, *30*, 121-131.
5. Beylin V. G., Colby N. L., Goel O. P., Haky J. E., Johnson D. R., Johnson J. L., Kanter G. D., Leeds R. L., Leja B., Lewis E. P., Rithner C. D., Hollis Showalter H. D., Sercel A. D., Turner W. R., Ahlendorf S. E. Anticancer anthrapyrazoles. Improved syntheses of clinical agent CI-937, CI-941 and piroxantrone hydrochloride. *J. Heterocyclic Chem.* **1989**, *26*, 85-95.
6. Fritz Ullmann und Oscar Eiser: Uber 1,3-Dibrom-anthrachinon. *Berichte der deutschen chemischen gesellschaft.* **1907**, *40*, 1808.

СИНТЕЗ И ПРЕВРАЩЕНИЯ

1-БЕНЗИЛ-4,9-ДИОКСО-1H-НАФТО[2,3-d][1,2,3]ТРИАЗОЛ-2-ОКСИДОВ

Рзалы Х.А., Халявина Ю.Г., Горностаев Л.М.

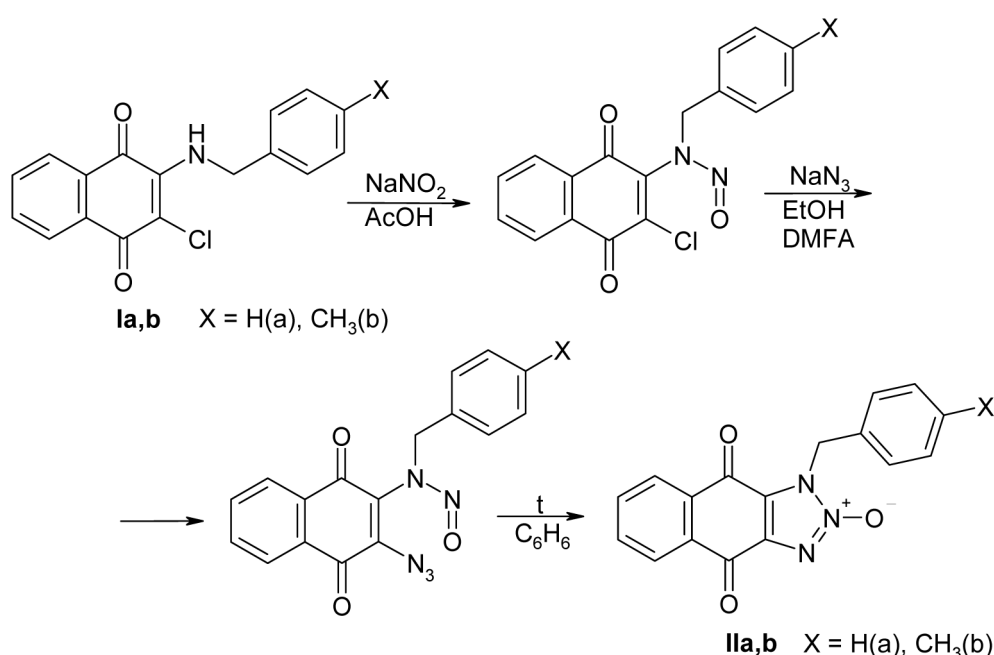
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск

Известно, что соединения, содержащие конденсированные триазольный цикл и нафтохиноновое ядро, проявляют различные виды биологической активности, в том числе противоопухолевую активность [1]. Для изучения механизма противоопухолевого действия нами были получены 1-бензилнафтотриазол-2-оксиды и изучены некоторые их свойства.

Целью нашей работы является изучение превращений 1-бензил-4,9-диоксо-1H-нафто[2,3-d][1,2,3]триазол-2-оксидов в концентрированной серной кислоте.

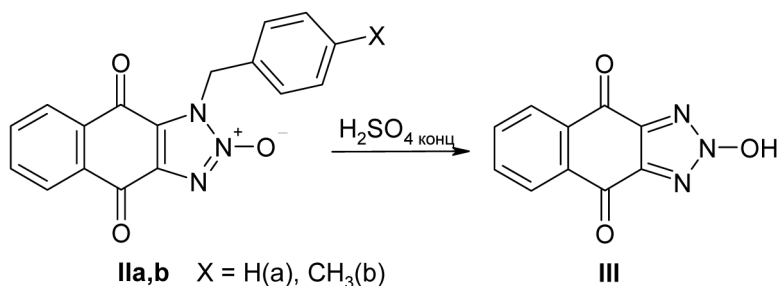
Синтез исходных 1-бензил-4,9-диоксо-1H-нафто[2,3-d][1,2,3]триазол-2-оксидов (II) был осуществлен на основе 2-бензиламино-3-хлор-1,4-нафтохинонов (I) (схема 1).

Схема 1



Установлено, что изучаемые соединения II в концентрированной серной кислоте легко превращаются в один и тот же устойчивый продукт III (схема 2).

Схема 2



Анализ ЯМР¹H спектров исходного триазолоксида IIa (рис. 1) и продукта его превращения III (рис. 2) показывает, что в спектре полученного гидроксинафтотриазола (III) отсутствуют сигналы протонов бензильного остатка, присутствующие в спектре исходного вещества IIa: в области 7,2-7,6 м.д. сигналы пяти протонов ароматического кольца и в области 5,8 м.д. синглетный сигнал двух протонов метиленовой группы. Предложенная структура продукта III – 2-гидрокси-2H-нафто[2,3-d][1,2,3]триазол-4,9-диона – подтверждена данными элементного анализа, масс-спектрометрией и РСА.

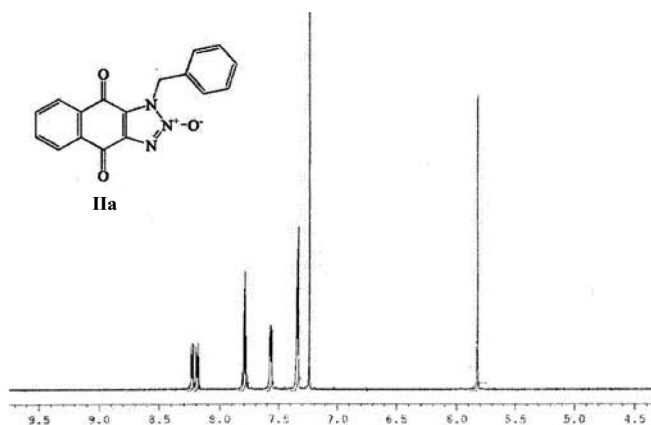


Рис. 1. ЯМР¹H-спектр 1-бензил-4,9-диоксо-1H-нафто[2,3-d][1,2,3] триазол-2-оксида (IIa)

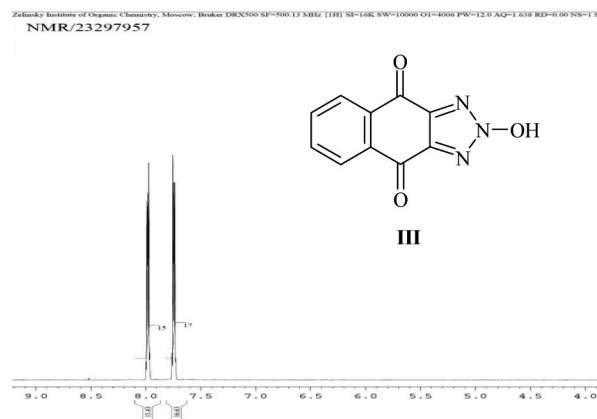
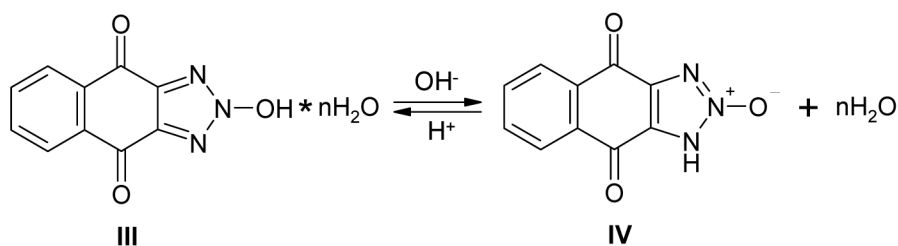


Рис. 2. ЯМР¹H-спектр 2-гидрокси-2H-нафто[2,3-d][1,2,3]триазол-4,9-диона (III).

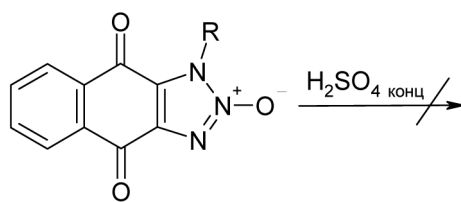
По-видимому, полученный продукт III выделяется в гидратированной форме; его дегидратация в слабощелочной среде приводит к соединению IV, окрашенному в красный цвет (схема 3).

Схема 3



Отметим, что такие производные нафтотриазолоксида, как 1-метил- и 1-фенил-4,9-диоксо-1H-нафто[2,3-d][1,2,3]триазол-2-оксиды (IIc,d) в подобных условиях остаются неизменными (схема 4).

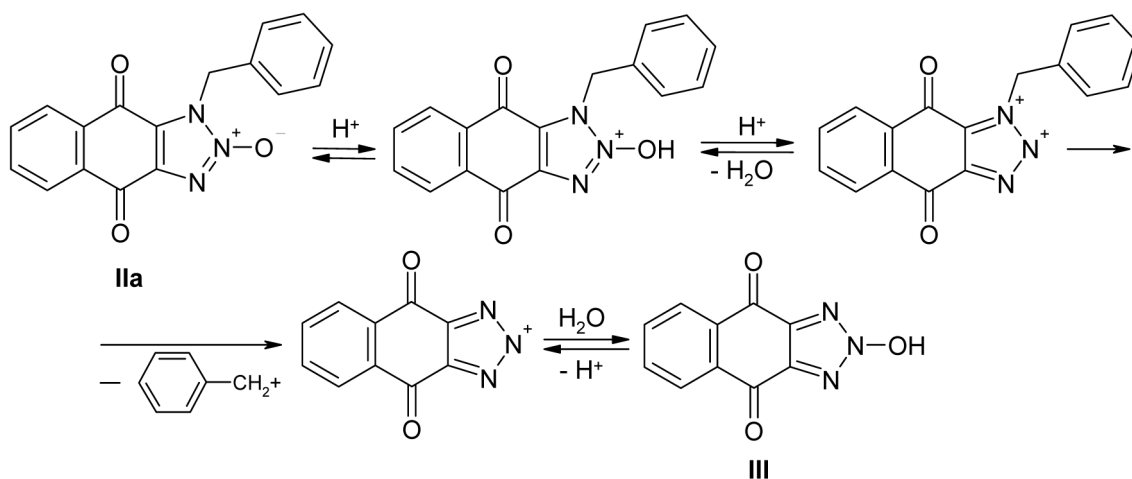
Схема 4



IIc,d R=CH₃(c), C₆H₅(d)

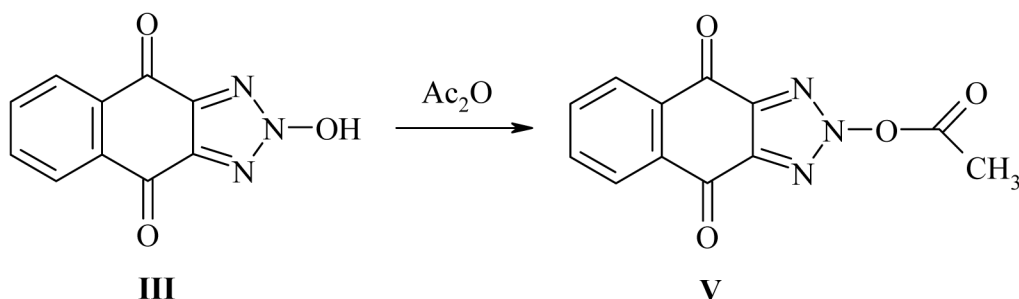
Различие свойств нафтотриазолоксидов IIa-b и IIc-d в условиях реакции с концентрированной серной кислотой можно объяснить высокой устойчивостью бензильного катиона, который удаляется из молекулы исходных веществ IIa,b и не образуется в случае соединений IIc,d (схема 5).

Схема 5



Интересно, что полученный 2-гидрокси-2*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазол-4,9-дион (III) реагирует с уксусным ангидридом, образуя ожидаемое ацетильное производное V – 2-ацетилокси-2*H*-нафто[2,3-*d*][1,2,3]триазол-4,9-дион, структура которого доказана физико-химическими методами анализа (схема 6).

Схема 6



Библиографический список

1. WO Pat. 2005033048; Chem. Abstrs., 2005, 152, 386022.

РАЗЛИЧНЫЕ ПУТИ СИНТЕЗА ПРОИЗВОДНЫХ 2,1,3-БЕНЗОКСАДИАЗОЛОВ, СОДЕРЖАЩИХ ЛИНКЕРНУЮ ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ ГРУППУ

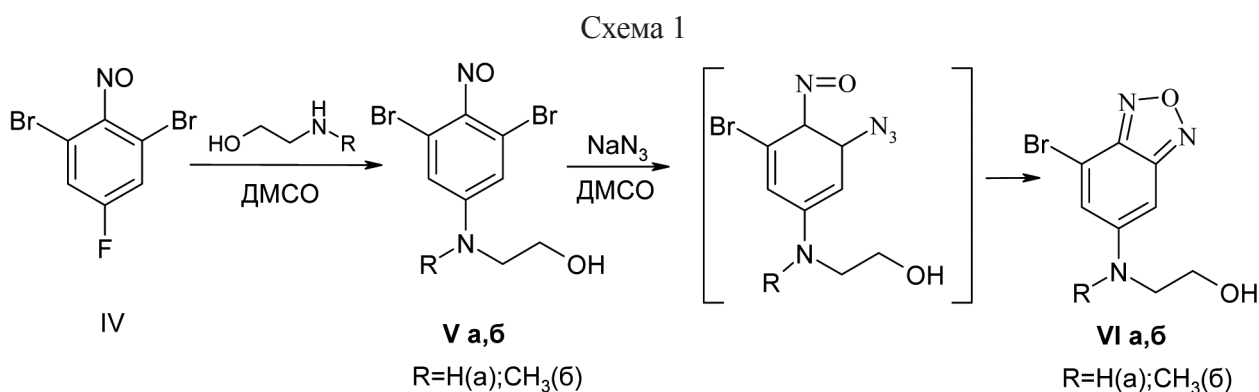
Талдыкина Д. С., Шупыро Ю. А., Кузнецова А. С.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск

Известно, что производные 2,1,3-бензоксадиазолов (бензофуразанов), содержащие в карбоцикле различные заместители, обладают биологической активностью и могут быть использованы в медицине и сельском хозяйстве [1]. Также некоторые производные 2,1,3-бензоксадиазола, содержащие в молекуле аминогруппу и атом галогена обладают люминесцентными свойствами и могут применяться в качестве флуоресцентных меток в биохимических исследованиях [2]. Особый интерес представляют 2,1,3-бензоксадиазолы, содержащие линкерную азидогруппу, такие вещества вводят в остатки производных олигонуклеотидов с помощью «клик»-реакции – 1,3-диполярного азид-алкинового циклоприсоединения.

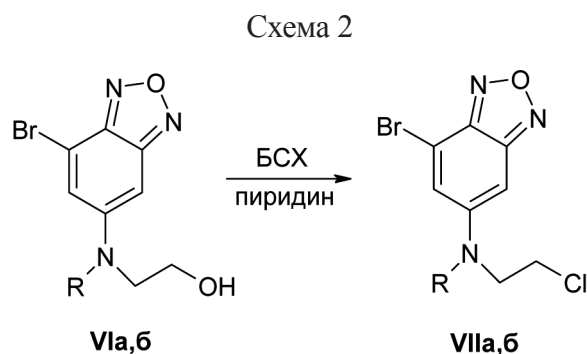
В связи с этими данными целью представленной работы являлось получение производных 2,1,3-бензоксадиазолов, содержащих алифатическую азидогруппу.

Ранее на нашей кафедре был разработан способ получения 6-амино-4-бром-2,1,3-бензоксадиазолов из 4-фтор-2,6-дибромнитрозобензола [3]. На основе разработанной методики нами были синтезированы 6-(R-этаноламино)-4-бром-2,1,3-бензоксадиазолы из нитрозосоединений V, полученных путем взаимодействия 4-фтор-2,6-дибромнитрозобензола с аминспиртами. Последующее взаимодействие полученных веществ V с азидом натрия приводит к нуклеофильному замещению атома брома азид-ионом и быстрой термической циклизации орто-азидонитрозоарена в целевой 2,1,3-бензоксадиазол (схема 1).

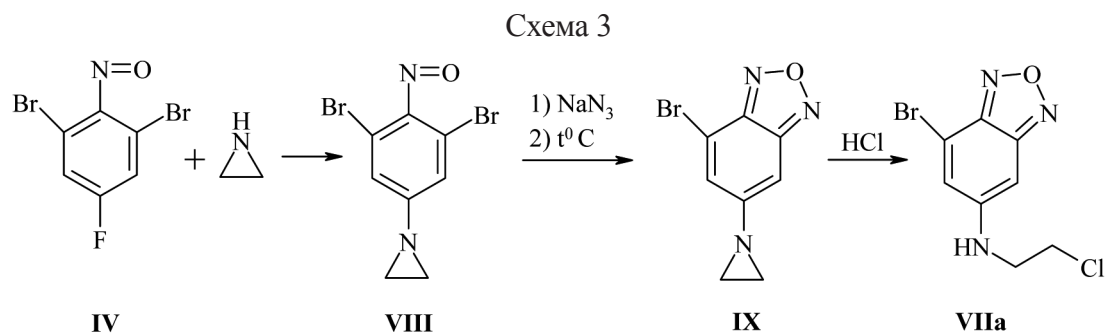


Строение и состав полученных веществ подтверждены данными элементного анализа, ЯМР¹H-спектроскопии, масс-спектрометрии.

Дальнейшая функционализация веществ VI осуществлялась путем замещения гидроксильной группы атомом хлора. Процесс VI → VII проводился с использованием бензолсульфохлорида (БСХ) в пиридине при 50-60 °С (схема 2).

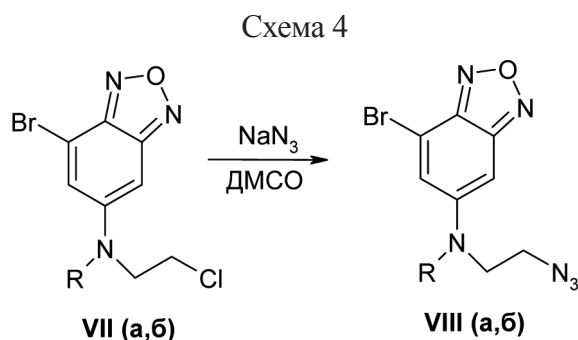


Альтернативным путем получения веществ VII может служить синтез на основе 4-азиридино-2,6-дибром-1-нитрозобензола (VIII) (схема 3).



Но ввиду особой токсичности азиридина, а также сложности его получения первый путь синтеза веществ VIIб представляется более целесообразным.

Для получения азидопроизводных 2,1,3-бензоксадиазолов соединения VII вводились в реакцию с избытком азидата натрия, что приводило к замещению атома хлора на азидогруппу (схема 4).



Структура полученных веществ VIII подтверждена физико-химическими методами анализа.

Все синтезированные соединения проявляют флуоресцентные свойства, поэтому они перспективны для использования в качестве флуоресцентных меток олигонуклеотидов.

Библиографический список

1. Ghosh P.B., Whitehouse M.W. Potential antileukemic and immunosuppressive drugs. Preparation and *in vitro* pharmacological activity of some benzo-2,1,3-oxadiazoles (benzofurazans) and their N-oxides (benzofuroxans). *J. Org. Chem.* **1968**, *11*, 305-311.
2. Katritzky A. R. Comprehensive Heterocyclic Chemistry. Chairman of the Editorial Board. Volume 6, part 4B. Editor Kevin T. Potts.
3. Горностаев Л.М., Кузнецова А.С., Геец Н.В, Бочарова Е.А. *ЖОрХ.* **2012**, *48*, 142-144.

СИНТЕЗ И ХИМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА 4-АРИЛОКСИ(АРИЛТИО)-6-БРОМ-2,1,3-БЕНЗОКСАДИАЗОЛОВ

Шуныро Ю.А., Талдыкина Д.С., Кузнецова А.С.

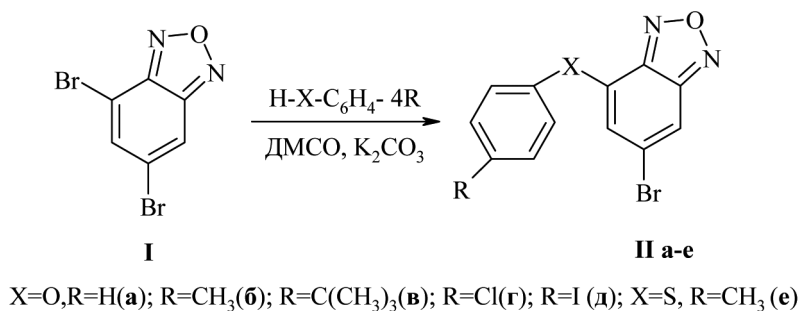
*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск*

Некоторые производные 2,1,3-бензоксадиазолов, содержащие в молекулах различные функциональные группы обладают люминесцентными свойствами и могут быть использованы в качестве флуоресцентных меток в различных биохимических исследованиях [1]. Особый интерес привлекают люминофоры на основе бензофуразанов, содержащие аминогруппу в карбоцикле.

Ранее нами были изучены [2] синтетические подходы к бензофуразанам, содержащим остат-

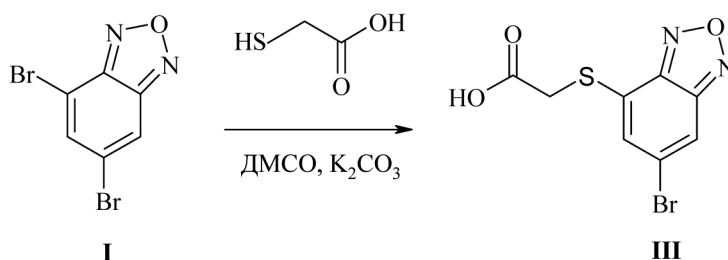
ки арилокси- или феноксигрупп. Было найдено, что 4,6-дибром-2,1,3-бензоксадиазол взаимодействует с фенолами и тиофенолами с замещением атома брома в положении 4, а не 6 и образованием соответствующих 4-арилокси(арилтио)-6-бромбензофуразанов (схема 1).

Схема 1



В данной работе нами было изучено взаимодействие 4,6-дибром-2,1,3-бензоксадиазола с алифатическими S-нуклеофилами. Нами было установлено, что субстрат I реагирует с тиогликолевой кислотой в присутствии карбоната калия, где как и в случае с аренолами и арентиолами происходит замещение атома брома в положение 4, при этом образуется продукт III (схема 2). Структура полученного соединения подтверждена данными физико-химических методов анализа.

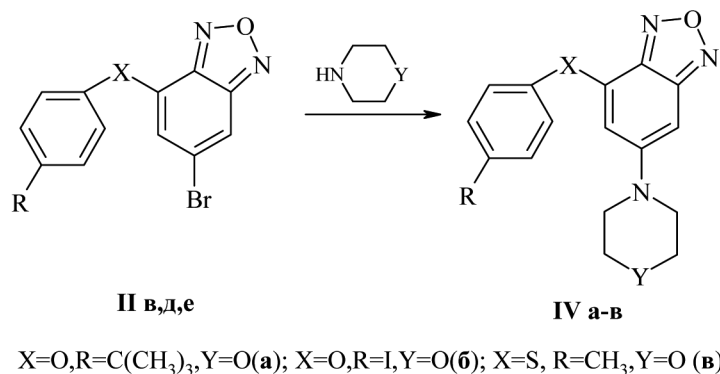
Схема 2



Полученное вещество III содержит карбоксильную группу, которая может быть использована для связывания с различными биохимическими объектами.

Также в данной работе нами было изучено отношение веществ II к алифатическим аминам с целью получения соединений, характеризующихся спектрами поглощения и флуоресценции в благоприятных для биохимических исследований областях. В соединениях II оставшийся в положении 6 атом брома сохраняет свою нуклеофильную подвижность. Аминирование веществ II пирролидином и морфолином протекает в ДМСО лишь при 80-90 °С с образованием продуктов IV (схема 3).

Схема 3



Состав и структура продуктов аминирования IV подтверждены физико-химическими методами анализа.

Нами были изучены электронные спектры поглощения 4-арилокси(арилтио)-6-бром-2,1,3-бензоксадиазолов и продуктов их аминирования (IV). Было установлено, что введение в молекулы бензоксадиазолов двух электронодонорных заместителей приводит к смещению максимумов поглощения в длинноволновую область по сравнению с монозамещенными бензофуразанами. Поэтому, согласно правилу Стокса, дизамещенные бензофуразаны будут иметь спектры флуоресценции в более длинноволновой части спектра.

Библиографический список

1. Ishiguro K., Ando T., Goto H. *BioTechniques*. **2008**, 45, 4, 465-468.
2. Кузнецова А.С., Горностаев Л.М., Сташина Г.А., Фирганг С.И. *Изв. АН. Сер. хим.* **2013**, 9, 2079-2082.

ХИМИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ
КРАСНОЯРЬЯ

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы VII Региональной научно-практической конференции,
посвященной 180-летию со дня рождения Д.И. Менделеева

Красноярск, 16 мая 2014 г.

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.В. Кротова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 11.08.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 8,25

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
Секция «Экономика и управление»**

Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

А.Н. Фалалеев (отв. ред.)

Т.П. Грасс

Н.С. Венгерова

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Экономика и управление». Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. А.Н. Фалалеев; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Астютина Ю.С.</i> Роль экономической культуры учащихся в системе общего образования.....	5
<i>Антипова К.С.</i> Значение бизнес-планирования в молодежном предпринимательстве.....	7
<i>Байкалов А.Ю.</i> Особенности подходов к управлению предприятиями в экономике Китая.....	12
<i>Галицкая Е.А.</i> Стратегическое планирование в некоммерческих предприятиях и предприятиях сервиса.....	14
<i>Землякова О.И.</i> Система образования Сингапура как конкурентная модель социализации молодёжи.....	16
<i>Капустина А., Пугач М., Татаурова В.</i> «Сказочная экономика», или сказки народов мира как зеркало экономики.....	18
<i>Качаев М.С.</i> Вопросы мотивации и управления персоналом в повышении эффективности работы организации.....	21
<i>Малахова Е.В.</i> Развитие экономики, основанной на знаниях.....	22
<i>Милюкова А.В.</i> Особенности предпринимательской деятельности в бюджетном образовательном учреждении.....	24
<i>Немова Е.А.</i> История развития спортивного маркетинга.....	27
<i>Пак С.Н.</i> ИКТ-грамотность специалиста как определяющий фактор развития экономики знаний.....	29
<i>Потупчик Е.Г.</i> Материальное стимулирование труда как критерий эффективности профессиональной деятельности педагогических кадров.....	34
<i>Рязанцева О.А.</i> Особенности мотивации труда работников социальных служб.....	36
<i>Синицын А.С.</i> Экономическое обоснование повышения эффективности предпринимательской деятельности при помощи АВС-анализа ассортимента предприятия на примере ИП «Синицына С.В.».....	38
<i>Тихонов А.Н.</i> Особенности формирования экономической компетенции предпринимателя как фактор развития малого бизнеса.....	44
<i>Тишкин Д.В.</i> Об использовании дистанционных образовательных технологий в системе непрерывного экономического образования взрослых.....	48
<i>Филатова С.В.</i> Повышение финансовой грамотности молодежи как непрерывный процесс образования.....	51

<i>Филиппова А.В.</i> Исследование проблем в развитии системы обучения сотрудников	53
<i>Фролова Д.О.</i> Финансирование бюджетных учреждений: источники, проблемы и пути их решения	55
<i>Хлебопрос Т.В.</i> Роль семейного и школьного обучения финансовой грамотности подрастающего поколения в США.....	57
<i>Чен Ю.В.</i> Экономика знаний: понятие, сущность и проблемы становления в современной России.....	61
<i>Чуйкова К.В.</i> Основные составляющие спортивного маркетинга	63
<i>Шашин А.А.</i> Конкурентные решения компаний в условиях современного рынка	64

РОЛЬ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.С. Асютина

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат экономических наук, доцент*

Т.А. Рудзитис

В последние годы большое внимание уделяется взаимосвязи экономических и культурных аспектов, а также взаимосвязи культуры производства и культуры потребления. Интерес к экономической культуре является вполне закономерным, так как наша страна выбрала путь развития на базе рыночных отношений и, стремясь к экономическому благу, не уделяет пока должного внимания культурной составляющей.

Экономическая культура – это одна из особых сфер культуры, которая связана с воспроизводством отношений, складывающихся между людьми в процессе и по поводу их хозяйственной деятельности. Экономическая составляющая культуры воздействует на все – науку, искусство, религию, в целом на общество. Экономическая культура является неотъемлемым компонентом экономических процессов. Она показывает уровень экономического развития всего общества.

Сегодняшние многие школы изучение основ экономических знаний затрагивают в других учебных дисциплинах, например географии, истории, технологии, обществоведении, хотя введение экономики как самостоятельного предмета могло бы облегчить усвоение школьниками содержания этих предметов и усилить междисциплинарные связи предметов обществоведческого цикла.

В настоящее время экономика включена в курс обществознания, который преподают учителя истории и обществознания. Не всегда им хватает профессиональных компетенций по данной дисциплине, ведь курсы повышения квалификации по экономике не проводятся. Как правило, учителя не имеют соответствующего образования, поэтому вынуждены повышать свой уровень самостоятельно и консультироваться со специалистами.

В учебном курсе «Обществознание» очень мало часов посвящено экономике. За 8–9 классы в главе «Человек и общество» три темы связаны с вопросами экономики (человек в мире экономических отношений, государство и экономика). В 10 классе отводится всего лишь 2 темы в главе «Экономика» (роль экономики в жизни общества и экономическая культура). Надо отметить, что в 11 классе в первой главе «Человек и экономика» выделено 11 тем, где рассматриваются такие понятия, как «экономика», «экономический рост и развитие», «фирма», «предпринимательская деятельность», «финансы», «безработица», «мировая экономика».

Конечно же, настолько сжатое изучение экономики не может не вызывать опасения у тех учащихся, которые собрались сдавать ЕГЭ по обществознанию, а таких, как показывают данные за последние годы, очень много. В 2013 г. большинство выпускников Красноярска (59 %) выбрали экзамен по обществознанию. Среди предметов по выбору в 2014 г. он также является лидером, ЕГЭ по нему планируют сдавать 56 % учащихся.

В ЕГЭ по обществознанию вопросы экономики встречаются в части А (5–9). Анализ заданий позволил выявить темы, встречающиеся на экзамене. Например, в задании А5 – это экономика и экономическая наука, экономические системы, роль государства в экономике, экономический рост и развитие, понятие «ВВП»; А6 – факторы производства и факторные доходы, рынок и рыночный механизм, спрос и предложение, постоянные и переменные затраты, основные источники финансирования бизнеса, рынок труда, безработица; А7 – финансовые институты, банковская система, ценные бумаги, инфляции, а также налоги, государственный бюджет, мировая экономика; А8 – экономика – задание на обращение к социальным реалиям и графической информации; А9 – экономика – задание на анализ двух суждений. Таким образом,

пять заданий части А охватывают значительные разделы курса экономики, что при ограниченном количестве учебных часов изучение становится не простой задачей.

В нашей стране появилось несколько образовательных учреждений, которые поставили своей целью углубленное изучение экономики как форму предпрофессиональной подготовки школьников. В школах бизнеса, менеджеров и т. п. читаются разнообразные курсы экономической направленности, качество которых значительно отличается от уровня обычных школ, поскольку специализированные и имеют финансовые возможности для привлечения специалистов из высших учебных заведений.

Переход российской экономики к рынку вызвал значительные изменения в содержании общественных дисциплин. Осуществляемые в стране экономические реформы требуют общения подрастающего поколения к экономическим знаниям, которые позволяли бы осмысленно воспринимать происходящие в стране события. В начале 90-х гг. изучение основ экономических знаний было рекомендовано общеобразовательным школам России в качестве факультативного курса. Несмотря на короткие сроки, школами накоплен значительный опыт в работе с новым учебным предметом, выявлены основные проблемы, которые находятся в состоянии обсуждения или осмысления.

Предметом дискуссии остается вопрос о том, какие возрастные группы должны входить и какова их нагрузка в системе непрерывного экономического образования. Первоначальное экономическое воспитание начинается в семье, ее жизненный уклад дает первые представления о деньгах, зарплате, именно здесь начинается наполнение экономических категорий.

В начальной школе познание основ экономических знаний должно идти через игру, рисунок, экскурсию, экономические загадки и простейшие задачи. Дети младшего возраста усваивают основные понятия: рабочее время, организация рабочего места, рациональные приемы организации труда, производительность труда, разделение труда, элементарные представления о видах собственности, семейные доходы и расходы, способы зарабатывания денег, производство, торговля, рынок, цена, деньги и т. д.

Обучение в 9–11 классах общеобразовательных и специализированных школ позволяет перейти к формированию активной мыслительной деятельности, обучению анализу и критической оценке ситуаций, фактических данных, экономических решений, т. е. активных форм применения полученных знаний. В целом предлагаемая концепция и ее реализация позволили бы российской школе сделать значительный шаг на пути к формированию современного экономического образования.

В современном мире каждый человек выступает в роли потребителя, хотя характер потребления за последние годы сильно изменился. Сегодня рынок диктует новые правила игры и предъявляет новые требования, что не может не отразиться на всей экономической культуре в целом. Человек совершает экономический выбор, когда покупает одежду или пищу, когда работает, и даже когда заполняет час досуга. Экономические выборы совершаются везде: на фабрике, в правительственных учреждениях, в бесприбыльных организациях и т. д.

На сегодняшний день не существует единой четкой концепции школьного экономического образования. Почти во всех школах г. Красноярска нет отдельной дисциплины «экономика», хотя ещё несколько лет назад вводили данный предмет с первого класса.

Одной из проблем является методическое и учебное оснащение курса, преподаватели экономики работают по самым разнообразным программам, многие из которых не обеспечены дополнительным материалом – рабочими тетрадями, задачками, материалами для учителя и т. д. С первых лет появления экономики как школьного предмета появилось несколько особенно популярных в российских школах программ – это были авторские программы И.В. Липсица и В. Антоновой, Л.Л. Любимова, Б.А. Райзберга и А.С. Прутченкова. Преподавание экономики в школе во многом до сих пор носит экспериментальный характер, а вопросы о том, что и для чего следует изучать, каким образом включать ребенка в реальные экономические

отношения и сегодня находятся в стадии обсуждения и разработки. При преподавании экономических дисциплин в средней школе необходимо постоянно увязывать теоретические представления с реальностью российской экономики, чтобы предмет не казался каким-то далёким и малопригодным.

Также необходимо способствовать распространению передового опыта путем проведения конференций, активизации работы ассоциации учителей экономики, проведения конкурсов профессионального мастерства. Ежегодно проходят районные и краевые олимпиады по экономике среди учащихся 9–11 классов, к которым буквально за несколько дней учителя обучают данному предмету наиболее заинтересованных детей. И, конечно же, современное экономическое образование однозначно не является непрерывным.

Понятно, что экономически безграмотный человек ныне изначально обречен на более сложный жизненный путь и его решения во многих сферах общественной жизни зачастую будут оказываться ошибочными. Конечно, необходимо совершенствовать систему экономического образования с учётом требований, что предъявляются современному человеку. Но и данную проблему не решить лишь путем увеличения времени на изучение предмета, потребуется существенное изменение самой модели школьного образования.

В нашей стране с переходом на рыночные отношения большинство людей столкнулись с рядом проблем, которые ранее не возникали: различные формы безработицы, жёсткая конкуренция за хорошее рабочее место, различия в оплате труда специалистов одинаковой квалификации и т. п. Соответственно, новый виток развития страны требует совершенствования экономической подготовки школьников. Необходимо воспитывать и обучать «новых» людей, которые могли бы свободно ориентироваться в мире высоких технологий и больших потоков информации. Кроме того, необходимо воспитывать творчески думающую, активно действующую и легко адаптирующуюся личность с экономическим образом мышления, способную к самоопределению и самореализации, умеющую находить и критически осмысливать информацию и выносить аргументированные суждения по экономическим вопросам с применением элементов научного анализа. Ученик, овладевший таким набором экономических знаний и умений, в будущем уверенно сможет решать любые жизненные экономические вопросы.

Библиографический список

1. Экономика: учебник для 10–11 кл. / под ред. А.Я. Линькова. М.: Вита-Пресс, 2007. 256 с.
2. Кайзер Ф.-Й. Методика преподавания экономических дисциплин: книга для учителя. М.: Вита-Пресс, 2007. 184 с.
3. Российская образовательная коммуникационная сеть. URL: www.redline.ru

ЗНАЧЕНИЕ БИЗНЕС-ПЛАНИРОВАНИЯ В МОЛОДЕЖНОМ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ

К.С. Антипова

Торгово-экономический институт Сибирского федерального университета

Научный руководитель доктор экономических наук, профессор

Н.Н. Терещенко

Бизнес-планирование имеет особо важное значение, так как позволяет молодому предпринимателю проявить себя грамотным специалистом, владеющим современными технологиями развития бизнеса и внедрить в практику приобретенные в ходе обучения знания и навыки.

Значение бизнес-планирования заключается в следующем:

- с помощью бизнес-плана осуществляется стандартизация процесса ознакомления с предприятием, организацией;
- бизнес-план позволяет привлечь потенциальных инвесторов и составить заявку на финансирование;

- позволяет предпринимателю реально оценить действующие и новые направления своей деятельности на рынке;
- бизнес-план психологически вызывает ощущение основательности предпринимательского начинания;
- бизнес-план является средством контроля и управления при осуществлении предпринимательского проекта;
- бизнес-планирование позволяет оценить сильные и слабые стороны в деятельности предприятия, организации и разработать наиболее эффективные управленческие решения по улучшению работы в действующих условиях внешней и внутренней среды.

Разработка бизнес-плана позволяет решить следующие задачи:

- снизить риски предпринимательской деятельности;
- определить конкурентоспособность предприятия и отдельных направлений его деятельности;
- объективно оценить место предприятия на рынке и направления его дальнейшего развития;
- обосновать количественные показатели развития предприятия, организации в действующих и потенциальных условиях хозяйствования;
- привлечь интерес кредиторов и инвесторов.

Целью проводимых нами исследований является разработка бизнес-плана открытия образовательного центра по изучению иностранных языков как элемента молодежного предпринимательства в г. Красноярске.

Основной целью создания проектируемого предприятия является получение коммерческой прибыли за счет представления платных услуг населению по изучению иностранных языков в г. Красноярске.

В последние десятилетия знание иностранных языков является весьма значимым в сфере личной и профессиональной коммуникации человека, что позволяет быть ему на шаг впереди других. Практически невозможно представить себе жизнь современного человека, не знающего иностранный язык, ведь большинство современных средств коммуникации и общения ориентированы на людей в той или иной мере, владеющих языком. В связи с этим предлагаемый нами проект является актуальным и имеет важное значение для развития молодежного предпринимательства в городе.

Предполагаемое месторасположение создаваемой школы иностранных языков – мкр. Северный (г. Красноярск). Предприятие будет действовать от имени индивидуального предпринимателя. Система налогообложения: УСН (6 % от дохода).

Уникальностью создаваемой школы будет являться расширенный спектр языковых программ, направленных на совершенствование знаний учащихся, поступающих в школу с различным уровнем знания языка.

Для преподавания языковых курсов будут привлекаться квалифицированные преподаватели по совместительству из различных высших учебных заведений, студенты старших курсов, выпускники факультетов иностранных языков в соответствии со спросом на отдельные языки, а также на отдельные программы занятий, и в соответствии с составленным расписанием работы.

Основная цель деятельности предприятия – совершенствование навыков учеников во владении иностранным языком, а также успешная сдача таких экзаменов, как ЕГЭ, а также различных международных экзаменов.

Поскольку набор учащихся будет проводиться круглый год, а также в летнее время будут активно функционировать курсы по подготовке туристов, отъезжающих за границу, то фактор сезонности будет не столь ощутим.

На первый взгляд, конкуренция в этом сегменте высока. Тем не менее, как показывает практика, новый центр может при правильном позиционировании достаточно быстро привлечь постоянных клиентов.

Конкурентным преимуществом предприятия могут стать: авторская методика преподавания; особый подход к клиентам, расположение.

Наполняемость групп от 6 до 10 человек. Продолжительность занятия: 1 ч 30 мин. Занятия проходят два раза в неделю. Индивидуальное занятие может проходить от 1 до 3 раз в неделю.

По общему правилу, образовательная деятельность подлежит лицензированию (п. 1 ст. 17, п. 3 ст. 21, п. 6 ст. 33 Закона РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании», далее – Закон № 3266-1). Однако согласно п. 2 ст. 48 Закона РФ № 3266-1 не лицензируется индивидуальная трудовая педагогическая деятельность, в том числе в области профессиональной подготовки (п. 4 Положения о лицензировании образовательной деятельности, утвержденного постановлением Правительства РФ от 16.03.2011 № 174).

В табл. 1 рассмотрим основную характеристику предприятий, которые находятся в мкр. Северный и будут выступать непосредственными конкурентами предприятия.

Таблица 1

Сравнительная характеристика конкурентов

	Создаваемое предприятие	«Миллениум»	«Школа плюс»	«Way to go»
Режим работы	9.00-21.00	9.00-21.00	9.00-21.00	10.00-20.00
Целевая аудитория	Взрослые (от 12 лет)	Дети (от 4 лет), взрослые	Дети (от 4 лет), взрослые	Взрослые (от 16 лет)
Преподаваемые языки	Английский, немецкий, китайский	Английский, немецкий, французский, итальянский, испанский, японский, китайский	Английский, китайский, японский, немецкий, итальянский	Английский
Продолжительность занятия	1 ч 30 мин	40 мин	40 мин	1 ч 20 мин
Занятия	Индивидуальные, парные, групповые (4–6 чел.)	Индивидуальные, парные, групповые (3–5 чел.)	Индивидуальные, парные, групповые	Индивидуальные, парные, групповые
Стоимость в месяц, руб.	3 000–10 000	2 500–12 000	2 200–10 000	3 500–13 000
Средняя стоимость в месяц, руб.	6 500	7 250	6 100	8 250
Среднее количество занятий в месяц	8	8	8	8
Средняя цена за 1 час	406,3	906,3	762,5	515,6

Далее необходимо определить наиболее оптимальные стратегии, используя рейтинговую оценку, построив матрицу оценки стратегий (табл. 2).

Таблица 2

Матрица оценки стратегий

Стратегии	Цели						Итоговое значение
	удовлетворение спроса населения	g_i	максимизация выручки	g_i	Повышение конкурентоспособности	g_i	
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Стратегия развития продукта	5	0,4	5	0,4	4	0,2	4,8
2. Стратегия усиления позиций на рынке	4	0,2	3	0,15	3	0,2	1,85
3. Стратегия развития рынка	4	0,1	4	0,15	5	0,15	1,75

1	2	3	4	5	6	7	8
4. Стратегия вертикальной интеграции	3	0,05	3	0,15	4	0,2	1,4
5. Стратегия сокращения расходов	5	0,2	5	0,1	4	0,05	1,7
Итого	–	1	–	1	–	1	–

Нами была выявлена стратегия, за счет которой предприятие сможет увеличить выручку, максимизировать прибыль и повысить свою конкурентоспособность: стратегия развития продукта, предполагающая решение задачи роста за счет реализации нового продукта, который будет реализовываться на уже освоенном рынке.

При ценообразовании будет использован метод, ориентированный на конкурентное окружение, а именно – метод текущих цен. Таким образом, цены предприятия на услуги в первое время функционирования будут ориентированы чуть ниже среднерыночных. Как видно из табл. 1, при среднем количестве занятий в неделю – 8, и продолжительности 60 минут – цены у создаваемого предприятия ниже, что будет способствовать привлечению клиентов. В дальнейшем, после формирования лояльности клиентов и с повышением спроса на предоставляемые услуги цены планируется повысить до среднерыночных.

В ходе проводимых исследований нами был разработан план маркетинговых мероприятий (табл. 3).

Таблица 3

План маркетинговых мероприятий в месяц

Показатель	Стоимость, тыс. руб.	Периодичность
Создание сайта	50	Единовременно
Контекстная реклама в Интернете, таргетинг	20	Ежемесячно
Визитки (1 000 шт.)	0,8	Единовременно
Изготовление вывески	20	Единовременно
Дизайн и печать двух баннеров	5	Единовременно
Аренда баннеров (наружная реклама)	15	Ежемесячно
Размещение и реклама в 2ГИС	8,5	Ежемесячно
ИТОГО	119,3	х

Для организации деятельности предприятия необходимо будет снять в аренду помещение площадью 55 кв. м. на первом этаже жилого здания. Данное помещение будет включать в себя 2 классных комнаты со средней площадью 15 кв. м. (итого 30 кв. м.), холл, уборные комнаты и административное помещение для персонала.

Ставка арендной платы за 1 кв. м. составляет 700 руб., таким образом, расходы на аренду в месяц составят: аренда = 55 кв. м. * 0,7 руб. = 38,5 (тыс. руб./мес.). В год арендная плата составит: 38,5*12=462 (тыс. руб.). В помещении необходимо провести *косметический ремонт*, ориентировочная стоимость которого составит 50 тыс. руб.

Источниками финансирования будут являться на 100 % собственные средства в размере 200 тыс. руб.

Рассчитаем максимальную производственную мощность предприятия в месяц при режиме работы двух классов 6 дней в неделю с 18.00 до 21.00 и продолжительности одного занятия 1 час 30 минут.

$$2 \text{ кл.} * 2 \text{ зан.} * 6 \text{ дн.} * 4 \text{ нед.} = 96 \text{ (занятий)}$$

Максимальная наполняемость класса – 10 чел.

Средняя стоимость одного занятия – 812,6 руб.

В связи с вышеуказанными факторами проведем расчет выручки предприятия в табл. 4.

Таблица 4

Основные показатели деятельности предприятия за первые два года работы

Показатели	Ед. изм.	1 год	2 год	Отклонение (+;-)	Темп роста, %
1. Выручка	тыс. руб.	4997,49	5497,24	499,75	110,00
2. Площадь	м ²	55	55	0,00	100,00
4. Среднегодовая стоимость основных фондов	тыс. руб.	122,60	0,00	-122,60	x
5. Среднегодовая стоимость оборотных средств	дни	281,70	281,70	0,00	100,00
6. Себестоимость проданных товаров, работ, услуг	тыс. руб.	2500,35	2226,20	-274,15	89,04
7. Валовая прибыль					
– сумма	тыс. руб.	2497,14	3271,04	773,90	130,99
9. Прибыль (убыток) от продаж					
– сумма	тыс. руб.	2497,14	3271,04	773,90	130,99
– рентабельность продаж	%	49,97	59,50	9,54	x
10. Проценты к получению	тыс. руб.				
11. Проценты к уплате	тыс. руб.	–	–	–	–
12. Доходы от участия в других организациях	тыс. руб.	–	–	–	–
13. Прочие доходы	тыс. руб.	–	–	–	–
14. Прочие расходы	тыс. руб.	6,5	–	-6,5	-
15. Прибыль (убыток) до налогообложения					
– сумма	тыс. руб.	2490,64	3271,04	780,40	131,33
– рентабельность предприятия	%	49,84	59,50	9,67	x
16. Отложенные налоговые активы	тыс. руб.	–	–	–	–
17. Отложенные налоговые обязательства	тыс. руб.	–	–	–	–
18. Текущий налог на прибыль	тыс. руб.	299,85	329,83	29,98	110,00
19. Чистая прибыль (убыток)	тыс. руб.	2190,79	2941,20	750,41	134,25
– рентабельность конечной деятельности	%	43,84	53,50	9,67	x

Таким образом, по сравнению с первым годом деятельности, произойдет рост выручки на 10 %, чистая прибыль возрастет на 34,25 % при росте рентабельности конечной деятельности на 9,67 %.

Социальная эффективность проекта будет заключаться в создании дополнительного дохода для преподавателей различных учебных заведений и создания дополнительных рабочих мест. Увеличатся поступления в местный бюджет за счет налоговых отчислений (отчислений во внебюджетные фонды и налога по УСН).

Показатели экономической эффективности проекта представлены следующими показателями:

- Рентабельность конечной деятельности – 43,84 %.
- Рентабельность продаж = $2497,14/4997,49 \cdot 100 = 49,96$ %.
- Рентабельность общей деятельности = $2190,79/122,6+281,7 = 5,42$ %.
- Рентабельность трудовых ресурсов = $2190,79/7 = 312,97$.
- Коэффициент эффективности = $2190,79/456,76 = 4,8$.

В целом, положительным социальным эффектом будет являться увеличение образованности населения и улучшение знаний иностранных языков.

Библиографический список

1. Бизнес-планирование: учебник для вузов / под. ред. В.М. Попова, С.И. Ляпунова, С.Г. Млодика. М.: Финансы и статистика, 2012. 816 с.
2. Липсиц И.А. Бизнес-план – основа успеха: практическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Дело, 2012. 112 с.
3. Сборник бизнес-планов с комментариями и рекомендациями / под ред. В.М. Попова. М.: Финансы и статистика, 2012. 488 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДОВ К УПРАВЛЕНИЮ ПРЕДПРИЯТИЯМИ В ЭКОНОМИКЕ КИТАЯ

А.Ю. Байкалов

*Сибирский государственный аэрокосмический университет
имени академика М.Ф. Решетнева*

*Научный руководитель кандидат экономических наук, доцент
И.А. Мисинева*

В последние годы экономика КНР постоянно набирала темпы роста, что привело к неуклонному и устойчивому росту финансовых поступлений, укреплению экономических сил страны. Рост экономики, в свою очередь, стал гарантией для увеличения средств, которые правительство Китая выделяло на решение жизненно важных вопросов населения, стимулирование роста потребления, экономического роста и экономической мощи. В 2010 г. Китай впервые в истории обошел Японию по уровню ВВП и вышел на второе место в мире по этому показателю. С этого времени страна является второй экономикой мира после США. При этом по прогнозам стагнации экономики Китая не ожидается. Так, вице-президент Академии макроэкономических исследований Национальной комиссии развития и реформ (NDRC) Ван Йиминг заявил, что в 2014 г. экономический рост в Китае, скорее всего, превысит 7,5 %, при этом отметил, что в ближайшие годы рост ВВП на 7–8 % станет для Китая нормальным явлением [25]. Такие успехи страны усиливают интерес к изучению управления экономикой Китая, предприятиями страны и к секретам его эффективности.

Китайский подход к управлению основан на учете национальных особенностей страны, где еще не развита наука об управлении, как в странах развитого капитализма. В основе философии китайского управления лежит национальный менталитет.

В западном подходе к управлению принято сначала анализировать проблему, определять решения, затем распределять рабочие места и набирать подходящий персонал. Китайский подход в управлении компаниями основывается на принципе: «Дела зависят от человеческого отношения». К примеру, китайцы могут вместе заниматься делами без распределения труда, определения рабочего места. Сотрудники работают и показывают свои особенности и способности, устраивают дела в зависимости от человеческого отношения, создают первоначальную структуру организации [7].

Один из основоположников китайского управления Чэн Цзюньи считает, что менеджмент зависит от культуры. Культура человечества условно разделяется на два вида: «рыболовецкая культура» и «садовая культура». «Рыболовецкая культура» характеризуется жадностью и страстью к владению, славится захватами, войнами и стратегиями. А «садовая культура», напротив, гордится пониманием и любовью в жизни. Чэн Цзюньи считает, что «рыболовецкая культура» заставляет современное управление гнаться только за прибылью, что характерно для слоя руководителей. «Садовая культура» основывается на принципе: «Разум уважает ценность человека», на идеях Конфуция. Она показывает людям ценность образованности, семьи, страны, мира. Такая идея применяется в управлении китайскими предприятиями и она позволяет положительно влиять на «рыболовецкую культуру» [11].

Особенность китайского управления заключается в его изменчивости и гибкости. Это соответствует национальным традициям и зависит от неопределенности будущего, внутренних и внешних изменений. Жесткий режим управления, или казарменный менеджмент, не применим к быстрому изменению обстановки. Через многие неудачи западные предприятия обобщали и создали гибкий менеджмент, совпадающий с китайским подходом к управлению: учитывать обстановку, изменения законодательных актов и других факторов для принятия решения с учетом условий задачи.

Еще одна характерная черта китайского управления – высокая оценка человека. Менеджмент понимается как управление людьми и делами, при этом человек находится на первом

месте. Американский менеджмент основывается на формуле: «Есть спрос – будет удача», которая определяет цель для достижения успеха в бизнесе [14]. Японское управление основывается на принципе: «Совместной жизни – совместное развитие», на основе которого возникает общее дело и которое не учитывает личных особенностей человека [16]. Китайский подход к управлению выступает за долгосрочное развитие предприятия, а создание прибыли контролирует человек, поскольку именно он занимается делами, т. е. результат зависит от человека. Все направлено на развитие потенциала человека, с этим связано взаимодействие работников в группе, рациональный подход к решению вопросов.

Еще один фактор, который серьезно влияет на культуру китайского управления – это «Семейная идея». Она сильно влияет на мировоззрение китайцев, потому что люди подсознательно питают чувство доверия к членам семьи. Культура семейного предприятия похожа на единое здание, а китайская национальная традиция является его крепким культурным фундаментом; она развивалась на основе традиционной древней культуры и особенностей ее различных направлений [8]. На протяжении всей своей истории китайская культура накапливала знания и опыт, в результате она превратилась в реальную силу и надежно укоренилась в душе каждого китайца. Культура традиционного управления в настоящее время успешно применяется на практике и играет важную роль в обеспечении высоких показателей работы китайских компаний.

Библиографический список

1. Бай К. Некоторые проблемы и особенности культуры управления предпринимательскими структурами в КНР // Экономика и управление. 2010. № 11(61). С. 114–117.
2. Бай К. Особенности национального менеджмента (на примере Китая) // Проблемы современной экономики. 2009. № 1(29). С. 518–520.
3. Бичурин Н.Я. Китай в гражданском и нравственном состоянии. М.: Восточный Дом, 2012. 356 с.
4. Виноградский Б.В., Сизов В.С. Менеджмент в китайской традиции М.: Экономистъ, 2009. 256 с.
5. Гарузова Л. Проводники китайского бизнеса в России // Служба кадров и персонал. 2012. № 8. С. 32–35.
6. Гельбрас В.Г. Цена экономических успехов Китая // Мировая экономика и международные отношения. 2010. № 9. С. 42–48
7. Иванов А. Как управлять по-китайски // Китай. 2010. № 5. С. 68–69.
8. Кайфэн Б. Особенности национального менеджмента на примере Китая // Проблемы современной экономики. 2009. № 1(29). С. 27–31.
9. Карлинская Е.В., Палагин В.С. Инновации и Проектный менеджмент Китая: идеи, решения и уроки для России. М.: Дело, 2009. 49 с.
10. Кузнецов Э.А. Проблемы реализации стратегии модернизации с учетом международного опыта (на примере Китая) // Менеджмент в России и за рубежом. 2011. № 5. С. 76–82
11. Малявин В.В. Китай управляемый, старый добрый менеджмент. М.: Европа, 2009. 304 с.
12. Михеев В. Восточноазиатская «многополярность»: треугольник Россия – Китай – США // Мировая экономика и международные отношения. 2009. №1. С. 14–19
13. Михеев В. Россия – Китай: «Дозагрузка» отношений // Мировая экономика и международные отношения. 2010, № 6. С. 23–29
14. Мясоедов С.П. Основы кросс-культурного менеджмента: Как вести бизнес с представителями других стран и культур. М.: Дело, 2011. 117 с.
15. Пивоваров С.Э. Сравнительный менеджмент. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
16. Пивоваров С.Э. Международный менеджмент. СПб.: Питер, 2011. 411 с.
17. Самбунова Е.Н. Сохранит ли Китай конкурентные преимущества своей экономики? // Азия и Африка сегодня. 2013. № 9(674). С. 16–21.
18. Фред Бергстен, Бэйте Гилл, Николас Ларди, Дерек Митчелл. Китай. Что следует знать о новой сверхдержаве. М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2007. 234 с.
19. Холден Н. Кросс-культурный менеджмент. Концепция когнитивного менеджмента. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2010. 304 с.
20. Парилов С.Н. Особенности ведения бизнеса в Китае // Интернет-альманах «Все о Китае». URL: <http://www.china-voyage.com>

21. Солтицкая Т.А., Чжан Бо. Особенности системы управления персоналом в китайских компаниях. URL: <http://www.vestnikmanagement.spbu.ru/archive/pdf/92.pdf>
22. Баргун Д.С. Китайская система управления конфликтами. URL: <http://iclub-china.com/rus/a10/b0400/c0000/d00000/index.htm>
23. Гуриев С. Почему СССР не пошел по пути Китая. URL: <http://www.forbes.ru/sobytiya-column/180510-rochemu-sssr-ne-poshel-po-puti-kitaya>
24. Старобин В. Управление компанией в Китае». URL: <http://www.bemost.by/biznes-v-kitae/upravlenie-kompaniej-v-kitae>
25. Игнатов Р.А. Эксперты: экономика Китая в 2014 году прибавит 7,7 %. URL: <http://www.vestifinance.ru/articles/358>

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ В НЕКОММЕРЧЕСКИХ ПРЕДПРИЯТИЯХ И ПРЕДПРИЯТИЯХ СЕРВИСА

Е.А. Галицкая

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат экономических наук, доцент

И.А. Стоянов

Бурное развитие предприятий сервиса и некоммерческих организаций в России делает актуальными вопросы стратегического планирования деятельности этого сектора.

Анализ особенностей сервисного сектора в России особенно важен на современном этапе в нашей стране, так как в секторе сервисных организаций существует большое разнообразие форм социального партнерства. Некоммерческие организации способны мобилизовать для решения социальных проблем ресурсы, недоступные ни государственному сектору, ни коммерческому.

Успешное функционирование сектора некоммерческих организаций создает предпосылки для новаций в социальной сфере и, что реже, в бизнесе. Часть наработок сектора, которая благополучно проходит испытание временем, может стать новым элементом государственной социальной политики. В некоторых случаях предпринимательская деятельность некоммерческих организаций, практически всегда проходящая в условиях очень жесткого дефицита ресурсов и часто связанная с оказанием уникальных услуг и удовлетворением тех потребностей, изучение которых не проводится специалистами коммерческого сектора, может создавать новации, которые могут впоследствии быть востребованы коммерческим сектором.

В основе управления любой организацией лежит разработка стратегии, ее адаптация к специфике компании и реализация. Стратегия компании – это комплексный план управления, который должен укрепить положение компании на рынке и обеспечить координацию усилий, привлечение и удовлетворение потребителей, успешную конкуренцию и достижение глобальных целей. Процесс выработки стратегии основывается на тщательном изучении всех возможных направлений развития и деятельности и заключается в выборе общего направления, осваиваемых рынков, обслуживаемых потребностей, методов конкуренции, привлекаемых ресурсов и моделей бизнеса. Другими словами, стратегия означает выбор компанией пути развития, рынков, методов конкуренции и ведения бизнеса.

Безусловно, все эти соображения актуальны и для некоммерческой организации и организации сервиса, которые в современных условиях находятся в рыночной среде и часто осуществляют коммерческую деятельность в соответствии со своими целями и задачами.

Объектом нашей статьи является стратегическое планирование в некоммерческих организациях и предприятиях сервиса.

Цель статьи – охарактеризовать актуальные вопросы стратегического планирования в этом секторе экономики.

Понятие «стратегия» используется в науке и практике управления с 50-х гг. XX в., концепцию стратегии впервые разработали в 60-е гг. А. Чандлер, К. Эндрюс, И. Ансофф, они давали

первые определения основных положений стратегического планирования, хотя и привязывались к теории институционализма [1]. Из городов понятие стратегии менялось под влиянием экономического развития общества. Пересмотреть традиционные подходы к пониманию стратегии заставил экономистов высокий уровень конкуренции, который неуклонно рос. Стратегией стали считать не только осуществления правильного управления ресурсами, но и правильное определение направлений деятельности на рынке. Стратегия все чаще трактовалась как план достижения победы над конкурентами с помощью комплекса разнообразных действий.

На сегодня существует большое количество определений стратегии, что трактуют это понятие в зависимости от объекта и предмета своих исследований по отношению к конкретной формальной ситуации, и это является свидетельством повышенного внимания к этому понятию.

Современное определение стратегии трудно сформулировать одним предложением. Многие авторитетные ученые предлагали свое видение содержания стратегии, но их определения имеют разный смысл.

Глобализация экономических процессов, рост конкуренции между производителями, увеличение влияния высокотехнологичных компаний обусловили широкое признание стратегического мышления как единственно правильного подхода к управлению предприятием в условиях рынка и уже в 80–90-х г. стратегия становится неотъемлемой частью управления бизнесом практически во всех странах с рыночной экономикой.

Рассмотрение существующих концепций стратегии позволяет выделить несколько подходов к определению сущности стратегии.

Классическим подходом к определению стратегии является ее отождествление со средством достижения целей предприятия. Он основан на том, что формулировка стратегических целей предприятия неразрывно связана с разработкой путей их достижения и поэтому в данном понимании стратегия определяется как план или модель действий. Так А. Чандлер рассматривал стратегию как определение основных долгосрочных целей и ориентиров предприятия, определения курса действий и распределение ресурсов, необходимых для их достижения.

При этом основным процессом в выборе и разработке стратегии он определял рациональное планирование. Б. Карлофф определил стратегию как обобщающую модель действий, необходимых для достижения поставленных целей путем координации и распределения ресурсов компании. Д. Куинн также, разделяя их взгляды, определял стратегию как план, интегрирующий основные организационные цели, политику и действия, которые можно объединять в единое целое [2].

Итак, можно сделать вывод, что этим подходом стратегия охватывает процесс целеполагания и является средством координации ее целей и ресурсов.

Стратегия помогает предприятию выбрать свой рациональный путь развития и создать важнейшие преимущества в его функционировании: готовит его к изменениям во внешней среде; связывает его ресурсы с изменениями внешней среды; проясняет возникающие проблемы; координирует работу различных структурных подразделений; улучшает контроль на предприятии. Для обеспечения эффективного функционирования предприятий возникает необходимость научного обоснования стратегий их развития.

В современных условиях развития рыночной среды и растущей изменчивости характера деятельности предприятия возникает необходимость стратегического подхода к управлению, в частности к планированию деятельности некоммерческой организации и предприятий сервиса.

Библиографический список

1. Боумен К. Основы стратегического менеджмента. М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 2011. 175 с.
2. Бураканова Г. Стиль руководителя и эффективность управления // Пробл. теории и практики упр. 2009. № 4. С. 112–117.
3. Валдайцев С.В. Менеджмент инноваций // Вестник СПбГУ. «Экономика», 2009. 312 с. Сер. 5.
4. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: учебник. М.: Изд-во МГУ, 2010. 610 с.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ СИНГАПУРА КАК КОНКУРЕНТНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖИ

О.И. Землякова

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

Т.П. Грасс

Социально-экономический потенциал развития общества зависит от состояния образования и экономики. Прослеживается связь между развитием экономики и образования. Сегодня образование – это основа правильного по нынешним меркам социально-экономического и общественно-политического развития страны в XXI в. Развитие этой отрасли благоприятствует росту экономики, улучшению благосостояния жителей, скорому формированию стабильности и толерантности в обществе. Говоря о понятии «образование», стоит учесть толкование данного термина О.С. Лебедевым: «образование можно определить как специально организованный процесс развития у обучаемых способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности на основе освоения социального опыта, элементом которого является индивидуальный опыт обучаемых» [2].

Данная интерпретация предполагает пояснение понятия «образовательная система» – это «совокупность элементов, находящихся в связях и отношениях друг с другом, которая обеспечивает возможность осуществления образовательного процесса (организационно-педагогическая, педагогическая, дидактическая система)» [3]. Хорошее образование становится главным капиталом. Разумеется, это предъявило новые, жесткие требования к системе образования. Оно начало стремительно меняться и стало нацелено на подготовку человека к переменам в обществе, к обработке огромного количества информации, готовности к неопределённому будущему за счет развития способностей к творчеству, разнообразным формам мышления, умению взаимодействовать с другими людьми [1].

Успешнее всего с реализацией новых задач реформированной системы образования справляются сегодня те страны, которые начали своё развитие также относительно недавно. Среди них и Сингапур, город-государство, который начал активное реформаторское развитие после приобретения независимости в 1965 г. после выхода из состава Малайзии. Сингапур взял направление на образовательный сектор и добился потрясающих результатов. Современный Сингапур готовит специалистов различных сфер, которые востребованы во всём мире. Собственные сингапурские университеты являются образцами в сингапурской системе образования и признаются азиатским экономическим сообществом в пятёрке лучших университетов Азии. Национальный Университет Сингапура (NUS) и Наньяннский Технологический Университет (NTU) добились мирового признания. Университеты имеют хорошую инфраструктуру, оборудование. Проводятся исследовательские работы на самом высоком уровне: первоклассные лаборатории и исследовательское оборудование.

Сингапурский национальный университет может служить примером развитости сингапурской системы образования и ориентиром высшего профессионального образования. Университет является образцом подготовки специалистов высшего порядка и держит марку лидера среди заведений высшего образования по инновационным технологиям и педагогическим методикам, которые дают потрясающие результаты подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Но если говорить о действительных результатах целой образовательной системы, то показателем результативного функционирования образовательной системы будет ее влияние на процессы, происходящие в обществе (переход от «грамотного общества» к «образованному обществу»; инструмент социальной сегрегации или «социальный лифт»; формирование интеллектуальной элиты; формирование нравственных стандартов общества) [3]. В данном случае уместно использовать понятие «социализация». Социализация – процесс усвоения человеческим индивидом определённой системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать

в качестве полноправного члена общества [6]. Учитывая общественные приоритеты сегодня, отметим, что успешное функционирование в социуме, а также показатель учебной деятельности университетов состоят из следующих элементов: занятость, трудоустройство, заработные платы и последующая научная деятельность выпускившихся учеников.

В настоящее время 25 % выпускников Национального университета Сингапура занимаются инженерным делом. Этот показатель выше, чем в среднем по странам–участницам Организации экономического сотрудничества и развития (15 %). В настоящее время студенты, изучающие естественные науки и инженерное дело, составляют 48 % от общего набора студентов. В перспективе эту цифру планируется увеличить до 60 % [7].

Сегодня выпускники Сингапурских вузов считаются одними из лучших специалистами в разных сферах. В 2012 г. было проведено исследование по персоналу из выпускников, которое показало, что 91 % выпускников был трудоустроен в течение 6 месяцев после выпускных экзаменов. Конечно, такие данные впечатляющие, однако намного важнее, когда поучаемые знания резонируют личности, а не то, как градация влияет на выбор университета. Очень важно обратить внимание на то, что Сингапур отвечает на спрос, после окончания существует возможность трудоустроиться и компенсировать свои инвестиции в обучение. Например, средняя зарплата выпускника за месяц составляет \$ 3,260. Если у выпускников еще имеется и практика в определенной сфере, то зарплата может составлять \$ 4,465 [4].

Университеты не теряют связи со своими выпускниками. Существует целый Международный Центр Выпускников (The International Alumni Centre (IAC)), который работает с уже выпускившимися студентами, а это практически 210,000 человек, 10 % которых проживают и работают на данный момент за рубежом более чем в 100 странах [5]. Эти зарубежные выпускники стали неоценимым ресурсом в содействии для зарубежной стажировки студентов университетов. Они внесли большой вклад путем инициирования межвузовского сотрудничества и предоставления наставнической возможности для вновь поступивших. Управление по поддержанию связи и сотрудничеству с выпускниками работает в тесном контакте с теми, кто находится сейчас в Австралии, Канаде, Китае, Индии, Индонезии, Японии, Малайзии, Новой Зеландии, Соединенном Королевстве и Соединенных Штатах, чтобы помочь им оставаться на связи с альма-матер. Эти бывшие студенты соединяют Национальный университет и весь остальной мир. Также они являются примерами для вдохновения нового поколения выпускников.

Мы полагаем, что, кроме высокого уровня преподавания различных предметов, подобных результатов Сингапуру позволили добиться методика преподавания в высшей школе на английском языке; созданная образовательная среда, предоставляющая возможность обучающимся реализовать себя и свои идеи; практико-ориентированный подход к предметам и уникальная по своей сути образовательная программа поддержки связи с выпускниками, которые, являясь отличными специалистами, становятся лицом образовательного учреждения за рубежом.

Библиографический список

1. Буланов С. Эпоха перемен: образование сегодня. URL: <http://www.word4you.ru/publications/7273/21>.
2. Лебедев О.Е. Качество – ключевое слово современной школы. СПб.: Филиал издательства «Просвещение», 2008. С. 9–10.
3. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: теория и практика: учеб.-метод. пособие. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, 2011. 108 с.
4. Леоненко Н. Сингапурские университеты в десятке лучших университетов Азии. URL: <http://www.offshorewealth.info/index.php/life-abroad/1671-singapore-universities-top-10.html>
5. Национальный университет Сингапура. Отдел работы с выпускниками URL: <http://www.nus.edu.sg/global/alumni.html>
6. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция Л.Ф. М.: Советская энциклопедия, 1983. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов.
7. Хамзин С. Национальный университет Сингапура: взгляд преподавателя с берегов Амура // Журнал Тихоокеанского университета «Мой университет». 2011 № 3 (5). URL: <http://muniver.khstu.ru/obrazovanie-xxi-veka/2011/08/25/nacionalnyj-universitet-singapura-vzglyad-prepodav/>

«СКАЗОЧНАЯ ЭКОНОМИКА», ИЛИ СКАЗКИ НАРОДОВ МИРА КАК ЗЕРКАЛО ЭКОНОМИКИ

А. Капустина, М. Пугач, В. Татаурова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат экономических наук, доцент

Т.А. Рудзитис

Удивительные вещи происходят с нами на занятиях в университете: вроде бы мы многое узнали в школе и считали себя достаточно подготовленными к изучению курса экономики в вузе, однако уже первые занятия по этому предмету нас просто удивили.

Оказывается, всё вокруг нас, и мы сами находимся в экономическом пространстве, даже если мы этого не осознаем или это просто отрицаем. Сама экономика существует в трех «лицах»: хозяйство, наука, отношения между людьми, и ни одно из них игнорировать нельзя, ведь они существуют в тесном переплетении «здесь и сейчас».

Мы усвоили, что экономическая наука двойственна по своей природе, ибо она имеет дело не только с физической природой, объекты которой подлежат количественному измерению, но и с природой биологической, объекты которой числовому измерению не поддаются. Мы узнали, что многие явления в экономике можно представить с помощью пословиц и крылатых выражений. Например, золотое правило настоящего бизнесмена гласит: «Не храните яйца в одной корзине»; что в самых засушливых районах Центральной Африки не действует «Парадокс воды и бриллиантов», а известная всем фраза «Много денег не бывает» в определенных условиях может быть опровергнута (при высокой инфляции население старается избавиться от стремительно обесценивающихся денег).

В процессе обучения нам пришлось заниматься самыми разными делами: выступать в роли экспертов, оппонентов, в малых группах методом мозгового штурма (вот почему преподаватель нас называет «штурмовиками») искать ответы на очень непростые вопросы, писать эссе и многое другое. Мы обнаружили, что поговорка «Не все то золото, что блестит» весьма подходит для такого источника информации, как Интернет, откуда мы брали материалы для семинарских занятий. Не всегда материал был полным и безупречным по содержанию. Но удивительнее всего оказалась та истина, что современные события можно трактовать с помощью текстов самых разных произведений литературы и устного народного творчества. Например, по текстам сказок народов мира.

В одном из домашних заданий в качестве самостоятельной работы нам предложили проанализировать содержание сказки «Золотой ключик или приключения Буратино» А.Н. Толстого. Нужно было найти в тексте эпизоды, связанные с экономикой. Мы и не предполагали, что это задание окажется таким интересным, и что мы совершенно по-разному увидим эти самые «экономические составляющие» в истории про деревянного мальчика.

Вот что написала в своем эссе студентка II курса факультета иностранных языков Алена Капустина: «Сказка о Буратино детская лишь на первый взгляд. На самом деле в этом произведении заключено множество экономических элементов. Если вчитаться и вдуматься в историю, то можно увидеть, как бурлит в ней самая настоящая экономическая жизнь.

Начинается все с того, что главный герой получает 5 золотых монет от злодея, а по пути домой он встречает двух «аферистов» (аферисты – это люди, занимающиеся аферами, недобросовестные дельцы) – Кота Базилио и Лису Алису. Они предлагают ему выгодное «вложение» (инвестиции – вложения капитала с целью получения прибыли) денег в Стране Дураков, в результате чего он получит денег в десять раз больше, чем имеет. Конечно, легковверный Буратино соглашается.

Такая ситуация очень похожа на деятельность финансовых пирамид. Финансовая пирамида представляет собой такую денежную схему, при которой прибыль по привлеченным средствам получается не за счет инвестирования в доходные активы, а благодаря привлечению новых ин-

весторов. Финансовая пирамида строится на основе выпуска ценных бумаг, являющихся наиболее удобным инструментом для массового распространения. Финансовая пирамида отличается от реального бизнеса своим источником выплаты дохода. Когда сумма выплат дохода больше размера прибавочной стоимости от данного бизнеса, тогда можно с уверенностью утверждать, что речь идет о пирамиде.

Однако такие финансовые пирамиды, как правило, терпят крах, а такие аферисты, как Кот Базилио и Лиса Алиса несут наказание. Так и в сказке, эти двое получили по заслугам. Хотя Буратино и остался ни с чем, он не отчаялся и начал искать способы получения денег. Выходом для него стало индивидуальное предпринимательство: вместе с Мальвиной, Папой Карло, Артемоном и Пьеро они открыли собственный театр «Молния» и составили конкуренцию театру Карабаса Барабаса. Буратино стал актером, на его представления все билеты были распроданы, что принесло героям хорошую прибыль, а вот Карабас Барабас обанкротился, оставшись без рабочих кадров и посетителей.

Вот так в классической детской литературе можно обнаружить элементы экономики. Золотые монеты как инвестиции, кот и лиса как аферисты, страна Дураков и финансовая пирамида, театр «Молния» как индивидуальное предприятие в сфере услуг, Мальвина, Артемон, Пьеро и папа Карло как деловые партнеры являются в этой сказке наиболее яркими элементами экономической жизни».

Эссе Марины Пугач (студентки II курса факультета иностранных языков) оказалось весьма лаконичным, но не менее интересным:

«1. Товар ненадлежащего качества: Джузеппе пытался утаить от папы Карло, что полено гонимое.

2. Спекуляция, незаконное предпринимательство: Буратино продал азбуку, чтобы купить билет в цирк.

3. Эксплуатация детского труда: Карабас Барабас заставлял кукол работать в ненадлежащих условиях, и вероятнее всего, куклы были несовершеннолетние.

4. Взятка: Карабас Барабас дал Буратино 5 золотых монет, чтобы тот больше не спрашивал о потайной комнате.

5. Мошенничество: Кот Базилио и Лиса Алиса обманули Буратино, приведя его на Поле Чудес, и затем обворовав его. После этого Лиса Алиса обвинила в краже самого Буратино.

6. Уклонение от оплаты услуг: Буратино не хотел отдавать 1 золотой за ужин с Алисой и Базилио в харчевне.

7. Шинкарство: Карабасу в харчевне продают вино, но неизвестно, имеет ли это заведение лицензию.

8. Конкуренция: после открытия нового театра «Молния», театр Карабаса Барабаса остается без зрителей.

9. Преднамеренное банкротство: возможно, папа Карло не хотел платить налоги, а потому вел аскетический образ жизни.

10. Коллективная собственность: театр «Молния» является коллективной собственностью.

11. Разделение труда: решив создать театр, герои сказки распределили обязанности. Пьеро будет писать пьесу, папа Карло играть на шарманке, Артемон будет заведовать бутафорией и театральными костюмами.

12. Стагфляция: скорее всего, при таком положении в сказочном государстве Алиса и Базилио не могли найти работу, и поэтому были вынуждены пойти на преступления.

13. Финансовая пирамида: Поле чудес (если выкопаешь ямку и положишь в нее монету, то наутро в этом месте вырастет денежное дерево).

14. Консорциум: Буратино, Мальвина, Артемон и Пьеро объединились, чтобы победить Карабаса Барабаса».

Влада Тагаурова, студентка I курса факультета БГХ в своем исследовании пишет: «Прочитав книгу «Приключения Буратино», я заметила, что в ее содержании много экономических аспектов. Это меня очень заинтересовало, и я решила провести параллель между этой сказкой

и экономическими составляющими нашей реальной жизни. Сразу хочу сказать, что настрой моего повествования будет слегка негативным. Образы героев сказки будто бы списаны с современных людей.

Для начала разберем образ главного героя Буратино. В нем, на мой взгляд, отчетливо виден образ среднестатистического человека, который непосредственно связан с экономикой, но ничего в ней не смыслит. Возьмем ситуацию, где Буратино рядом с кассой театра хочет получить деньги и предлагает парню из очереди вещи, которые тому абсолютно не нужны (колпачок, кофточка), а значит, Буратино предлагает то, что не востребовано на рынке. Но с помощью рекламы нашему герою удастся заинтересовать парня, и тот покупает у Буратино азбуку. Мне кажется, что это типичный пример построения малого бизнеса. Также нашего героя легко обмануть, как это сделали Лиса Алиса и Кот Базилио. Глупый Буратино охотно поверил, что деньги можно получить, не зарабатывая их. Он закопал свои монеты, надеясь, что наутро у него будет целое денежное дерево, но Кот и Лиса просто преследовали цель завладеть его монетами. Налицо обман вкладчиков. Хорошо что главный персонаж учится на своих ошибках и убегая от мошенников, плотает монеты, желая их уберечь. В такой ситуации Буратино напоминает мне мою бабушку, которая хранит деньги у себя в наволочке, не доверяя банкам.

Как бы мне ни был симпатичен деревянный мальчишка, он был замечен в даче взятки. Это хорошо просматривается в случае, когда для того, чтобы пройти в харчевню, Буратино подкупил Петуха зернами. Я думаю, всем очевидно, что это коррупция.

А теперь перейдем к моему любимому герою этой сказки Карабасу Барабасу. Этот образ – совокупность многих личностей, не отличающихся хорошим поведением. Этот герой для меня как «новый русский», человек, незаконно эксплуатирующий детский труд, чтобы сэкономить свои сбережения. Он знает как «делать деньги». Это видно в ситуации, когда Карабас Барабас дает деньги Буратино, чтобы Папа Карло смог оплатить свою квартиру, где спрятана потайная дверь, которую давно искал Карабас. Очевидно, что этот вклад в надежный банк под хорошие проценты. Также наш злодей занимается шантажом. У черепахи Тортилле под угрозой смерти он пытается выпытать информацию о золотом ключике. Он даже умудряется притвориться сиротой и дать взятку чиновнику, чтобы ему соответствующие органы оказали помощь. И вот перед нами всплывают лица людей из социальной защиты населения. Но в итоге Карабаса Барабаса губит конкуренция, которая возникла из-за открытия более совершенного театра.

В произведении много героев второго плана. Допустим, тот же папа Карло, который обменял свою куртку на азбуку, тем самым, показав нам свершение сделки купли-продажи и недостаточное финансовое образование. Лиса Алиса и Кот Базилио – стандартный пример бизнеса на нищих, который процветает в нашей стране. Мальвина ассоциируется у меня с типичными женами олигархов, на которых записана вся недвижимость их мужей. Они вроде бы образованы и неглупы, но тем не менее делают себе «ботекс». Дуремар, Филин и Знахарь-Богомол являются представителями платной, бесплатной медицины и шарлатанства. Куклы в театре отображают проблему трудоустройства. Соревнования Жаб в пруду и выявление среди них чемпиона напоминает олимпиаду. Было интересно, но всем и каждому ясно, что бюджет страны можно было потратить лучше.

Подытожить хотелось бы словами: чем больше перечитываешь сказок, тем больше задумываешься: то ли я чего-то не понимаю, то ли сказки совсем не детские».

В нашей статье мы представили далеко не всё разнообразие написанных эссе. Нам просто не хватило для полного обзора имеющихся материалов ни страниц, ни времени. Но работа такого рода повышает интерес к изучаемому предмету, усиливает мотивацию к самостоятельному поиску источников информации, способствует формированию навыков самостоятельного анализа прочитанного и переосмыслению того, что уже давно считается аксиомой и вроде бы сомнению не подлежит.

Библиографический список

1. Экономическая теория / под ред. А.И. Добрынина, Л.С. Тарасевича. 3-е изд. СПб.: СПбГУЭФ, Питер, 2008. 544 с.
2. Страна сказок. М.: Астрель, 1999. 304 с.

ВОПРОСЫ МОТИВАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ОРГАНИЗАЦИИ

М.С. Качаев

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат экономических наук, доцент*

И.А. Стоянов

Актуальность темы данной работы заключается в том, что путь к эффективному управлению человеком лежит через понимание его мотивации и через понимание глубинных мотивов его деятельности.

Концепции мотивации и методики управления персоналом на основе построения мотивационных систем являются актуальными по ряду причин:

1. Для эффективного функционирования отдельной организации.

2. Для экономического развития страны в целом, так как рост благосостояния населения и государства зависит от общественного устройства труда, направленного на раскрытие и реализацию способностей отдельного человека.

Если учесть, что из прибыли, полученной компанией, в установленном порядке выплачиваются налоги и сборы в бюджеты всех уровней, то мотивация труда работников, направленная на создание этой прибыли, является важным элементом экономического развития страны и процветания национальной экономики.

По сути, разработка систем мотивации эффективной деятельности персонала приводит к повышению производительности в не меньшей степени, чем технологическое перевооружение. Более того, известны многочисленные примеры, когда конкурентные преимущества достигались не за счет передовой техники и технологий, а именно на основе адекватной мотивационной системы предприятия. Поэтому формирование и развитие систем мотивации персонала в любой организации является одной из приоритетных задач.

Итак, целью нашей статьи является описание понятий мотивации и управления персоналом в приложении повышения эффективности работы банка.

Мотивация исследует причины и механизмы поведения человека, направленные на достижение определённых целей. Человеческий организм приходит в активность под влиянием потребностей и инстинктов. Мотивация отвечает на вопрос о том, на что именно будет направлена активность, что предопределяет выбор целей, их иерархию. В основе мотивов лежат потребности (врожденные – физиологические и приобретенные – социальные). При осознании потребностей у человека возникает желание, а соответственно, интерес к тому виду деятельности, с помощью которого этого можно будет добиться. Если человек понимает реальные пути достижения, то потребности превращаются в мотивы поведения. Таким образом, мотивы – это побудительные причины к тому или иному действию, а мотивация – вся совокупность мотивов человека.

В литературе выделяются следующие стадии мотивационного процесса:

- возникновение потребности;
- поиск путей устранения потребностей;
- определение цели (действия);
- осуществление действия;
- получение вознаграждения за осуществление действия;
- устранение потребности [2].

Как правило, мотивы группируются, выстраиваются в некую конфигурацию, переплетаются между собой особыми связями. Поступки, как правило, являются результатом целой комбинации мотивов. Между собой они могут конфликтовать, полностью гармонизировать или частично совпадать.

Суть управления мотивацией заключается в том, чтобы найти наиболее значимые для сотрудников факторы удовлетворённости трудом в компании и использовать эти факторы для совершенствования качества управления в целом [3].

Баланс между материальными и нематериальными факторами при составлении мотивационных программ определяется, с одной стороны, потребностями и возможностями работника, с другой – целями и возможностями организации. Материальные факторы работают в большей степени на привлечение и закрепление работника в организации, а нематериальные – на повышение эффективности его труда.

Правильность системы мотивации можно проверить и нужно проверять на каждом этапе работы. Если цель мотивации (например, повышение объёма продаж для сотрудников-продавцов) достигнута – значит, система мотивации была спланирована правильно.

По мере роста и совершенствования техники и организации производства и изменения характера производственных задач изменяются значение и сфера применения различных систем оплаты труда. В последние десятилетия, когда экономическое развитие самым тесным образом было переплетено с научно-техническим прогрессом, фактор материальной заинтересованности работников стал еще более влиятельным в общей системе экономических стимулов и управления. Это не могло не найти своего выражения в новых формах организации оплаты труда, в которых факт использования прибыли имеет принципиальное значение. Гибкие системы оплаты труда могут быстро и объективно реагировать на изменения в эффективности и качестве труда работников.

Одной из важных тенденций в развитии форм и систем заработной платы можно считать более широкое распространение коллективных и многофакторных систем оплаты труда. В повременных и сдельных моделях заработной платы система управления мотивацией труда индивидуальная, связанная с изменением характера зависимости заработков от выработки влиянием на следующие переменные: основная тарифная ставка; составные части установленной нормы времени.

В коллективных моделях заработной платы система управления мотивацией труда связана с изменением характера зависимости заработков от выработки, влиянием на следующие переменные: основные тарифные ставки и составные части нормы времени; применение дополнительных элементов в виде выкупа нормы времени, отрыва заработной платы от нормирования и другие факторы. Коллективные системы оплаты труда связывают в единую систему стратегические цели компании, системы оценки и системы вознаграждения с целью.

Большинство коллективных систем оплаты труда предполагают назначение вознаграждения на основе достижений группы. Размер вознаграждения основан на оценке через осязаемые критерии.

Современными исследователями предлагается, кроме материальных, использовать также организационные и психологические методы мотивации.

Таким образом, можно сделать вывод, что современные методы мотивации и методики управления персоналом позволяют более эффективно достигать поставленных целей организации.

Библиографический список

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом: учеб. пособие. М.: Мастерство, 2010. 224 с.
2. Баканов Е. Прошкин Б. Моральное стимулирование труда: попытка оптимизации // Человек и труд. 2011. № 1. С. 18–23.
3. Жданкин Н.А. Восемь правил эффективной мотивации, или как правильно мотивировать персонал // Управление персоналом. 2011. № 3. С. 42–45.

РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИКИ, ОСНОВАННОЙ НА ЗНАНИЯХ

Е.В. Малахова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доктор экономических наук, профессор

А.Н. Фалалеев

Сегодня актуальным является переход мировой экономики в новое качественное состояние, которое связано с повышением роли теоретического знания, развитием высокотехнологических отраслей, процессом увеличения доли сферы услуг и влиянием сетевых технологий. Данное состояние экономики определяют как экономику знаний, или экономику, основанную на знаниях.

Впервые об экономике знаний заговорил австро-американский экономист Фриц Махлуп.

В своей работе «Производство и распространение знаний в США» он оценил, что в 1958 г. сектор экономики знаний давал вклад около 29 % в ВВП США [3]. В данный сектор Махлуп включил многочисленные виды человеческой деятельности, которые объединил в пять групп: образование (44,1 %); научные исследования и разработки (8,1 %); средства массовой информации (радио, телевидение, телефон и т. д.) (28,1 %); информационная техника (6,5 %); информационные услуги (13,2 %).

Свои теоретические взгляды, касающиеся отнесения тех или иных отраслей в сектор экономики знаний, Ф. Махлуп основывает на следующих положениях:

- знание – это что-то известное кому-то;
- производство знаний – процесс, посредством которого кто-то узнает что-либо ему до того неизвестное, даже если это уже известно другим.

В концепциях информационного общества Ф. Махлуп отмечает, что производство информационного продукта доминирует над производством материальных ценностей, а информационные технологии замещают и усиливают умственный труд людей. Новые информационные технологии являются процессами, которые нужно не только применять, но и разрабатывать.

Экономика, основанная на знаниях, – это экономика, которая создает, распространяет и использует знания для обеспечения своего роста. Это экономика, которая широко использует знания в разнообразной форме. В рамках этой экономики знания создаются в виде научной и высокотехнологичной продукции, высококвалифицированных услуг и образования. В экономике, основанной на знаниях, обучение занимает чрезвычайно важную роль в определении судьбы отдельных людей, фирм и национальных экономик [2].

Формирование новой экономики происходит под влиянием трех объективных факторов: человеческого, технологического и информационного.

По оценке многих экономистов, развитие экономики, основанной на знаниях, проходило в пять этапов.

Первый этап (60-е гг. XX в.) связан с началом НТР [1]. В этот период можно добавить последнюю треть XVIII–XIX вв. – здесь происходят важнейшие количественные накопления научных знаний и превращение науки в непосредственную производительную силу.

Второй этап (середина 50-х гг. XX в.) характеризуется качественными изменениями: резкое сокращение цикла практической реализации научных открытий. Наука становится ведущим фактором в системе производительных сил. Такую тенденцию, на наш взгляд, предсказал ещё К. Маркс, определив производство будущего как экспериментальную, материально творческую и предметно воплощающуюся науку [4].

Третий этап (70-е гг. XX в.) – новые технологии создаются и внедряются на основе достижений фундаментальной и прикладной науки, которые постоянно обновляются и совершенствуются. Экономисты определяют его как «научно-инновационная революция» – характеризуется ростом прикладной направленности науки, её связи с производством, фундаментальные исследования ориентируются на решение крупных технико-технологических задач, результатом которых являются радикальные изменения в экономике, что способствует развитию самой науки.

Четвертый этап связан с распространением информационно-знанийевой революции, она развивается параллельно с научно-технической революцией.

Пятый этап связан с созданием сверхскоростных компьютеров и мощных запоминающих устройств; формированием и развитием автоматизированных баз данных; быстрым ростом глобальных и региональных коммуникационных сетей, использующих современные системы и технологии передачи и хранения информации и знаний.

При определении современного (шестого) этапа как этапа информационно-знанийевой революции, подразумевается, что информтехнологии, сложнейшая цифровая и коммуникационная техника создаются сегодня на основе научных разработок, в свою очередь, информационная индустрия способствует сверхбыстрой и масштабной обработке, передаче, сохранению, распространению, пропаганде и беспрепятственному доступу научных идей и знаний для гигантского числа людей, на любые расстояния в режиме реального времени.

Относительно дальнейшего продвижения общества к экономике знаний экономисты считают, что в современной стадии экономики следует различать два этапа: 1) информационную цивилизацию; 2) цивилизацию знаний; где в первом случае – основную роль играют глобализационные процессы, во втором – главным инструментом приобретения знаний становится познание. Основными доминантами нового экономического уклада выступят познавательные способности человека непрерывно продуцировать новшества, совершенствовать производство вещественных и духовных благ. В связи с этим резко возрастает роль человеческого фактора в организации научно-творческого и внедренческого труда.

Страны, наращивающие свой научно-технический и производственный потенциал в прорывных направлениях формирования нового технологического уклада, приобретают значительные конкурентные преимущества. Поэтому государству определяется ведущая роль, т. к. только на уровне государственных программ можно внедрять инновации в производство и управлять их процессом. Следовательно, роль государства заключается в финансировании и содействии производству фундаментальных знаний в университетах и комплексе высоких технологий, а также в создании инфраструктуры и благоприятного институционального климата для инновационной деятельности.

Таким образом, на современном этапе государственного перехода к экономике знаний необходимо разрабатывать соответствующие государственные стратегии и координировать их в рамках функциональных областей, таких как:

– экономический и институциональный режим, который обеспечивает стимулы для эффективного использования существующих знаний, производства новых знаний для развития предпринимательства;

– образование: «выращивание» населения, способного создавать и использовать полученные знания;

– инновационные системы научно-исследовательских центров, университетов и других, в том числе и бизнес-организаций, которые могут подключиться к основным глобальным знаниям, ассимилировать и адаптировать их к местным потребностям, а также создавать новые технологии;

– информационные и коммуникационные технологии, которые могут способствовать эффективной коммуникации, распространению и обработке информации.

Библиографический список

1. Бернал Дж. Наука в истории общества. М.: Издательство иностранной литературы. 743 с.
2. Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России // Наука и жизнь. 2003. № 5. URL: <http://www.nkj.ru/archive/articles/2874/>.
3. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966. 462 с.
4. Социология Карла Маркса. URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/sociologiya-marksa.html>.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БЮДЖЕТНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

А.В. Милюкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доктор экономических наук, профессор

Н.Н. Терещенко

В настоящее время бюджетные учебные заведения испытывают на себе пресс устойчивого недофинансирования, что негативно сказывается на организации образовательного процесса, воспроизводстве учебно-материальной базы и снижает эффективность использования кадрового потенциала учебных заведений за счет высокой текучести педагогических кадров и мастеров производственного обучения. Выход из этого положения был найден в развитии платных образовательных услуг и других видов предпринимательской деятельности в бюджетных образователь-

ных учреждениях. Правовой базой для включения рыночных элементов в деятельность учебных заведений стал Закон РФ «Об образовании».

Однако в данном Законе не определен механизм осуществления предпринимательской деятельности образовательных учреждений, что приводит к нарушению соответствующих статей Закона со стороны государственных органов федерального и регионального уровней (образовательных, финансовых, налоговых). В частности, налоговые службы в ряде случаев взимают налог с доходов образовательных учреждений, реинvestированных в учебный процесс, а органы управления образованием, используя институт учредительства, изымают часть доходов сверх полученных от сдачи в аренду государственной собственности, переданной в оперативное управление образовательным учреждениям. Кроме того, приобретенная на доходы трудовых коллективов учебных заведений школы собственность автоматически становится государственной.

Следует отметить, что рыночные аспекты деятельности учебных заведений еще не нашли достаточного отражения в научных исследованиях, что вызывает необходимость научных проработок с выходом на обновленный экономический механизм функционирования образовательных учреждений. Проработав необходимый материал, мы нашли необходимые пункты, опираясь на которые, сможем избежать ряда бюрократических проволочек.

В государственных и муниципальных образовательных учреждениях образовательные услуги подразделяются на основные (в рамках основных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, финансируемые за счет средств соответствующего бюджета) и дополнительные (за рамками соответствующих образовательных программ и государственных образовательных стандартов, осуществляемые с привлечением внебюджетных средств).

Основные образовательные услуги, оказываемые за счет средств бюджетного финансирования, предпринимательской деятельностью не являются. Дополнительные образовательные услуги, оказываемые за счет внебюджетных поступлений от лиц, не связанных непосредственно с потребителями образовательных услуг (от спонсоров, дарителей, благотворителей и т. п.), также не являются предпринимательской деятельностью, поскольку нет встречной реализации в адрес оплачивающего эти услуги лица (услуги нельзя признать платными, оказываемые на возмездной основе). Средства, полученные от спонсоров, дарителей, благотворителей на оказание дополнительных образовательных услуг сторонним потребителям, рассматриваются как целевые поступления.

Примерный перечень платных дополнительных услуг государственных и муниципальных учреждений и необходимые условия введения такой деятельности приведены в письме Министерства образования РФ от 21.07.1995 г. №52-М «Об организации платных дополнительных образовательных услуг». К платным дополнительным образовательным услугам относятся:

- углубленное изучение предметов (изучение специальных дисциплин сверх часов программы данной дисциплины, предусмотренной учебным планом);
- репетиторство с обучающимися из другого образовательного учреждения (при желании со стороны потребителей образовательных услуг возможно репетиторство и с обучающимися данного образовательного учреждения);
- различные курсы: по подготовке к поступлению в учебное заведение, по изучению иностранных языков, повышение квалификации, по переподготовке кадров с освоением новых специальностей (в т. ч. вождения автомобиля, машинопись, стенография);
- различные кружки;
- создание различных студий, групп, школ, факультетов;
- создание различных учебных групп и методов специального обучения детей с отклонениями в развитии;
- создание групп по адаптации детей к условиям школьной жизни (подготовка к школе);
- создание различных секций, групп по укреплению здоровья.

В то же время платные дополнительные образовательные услуги, оказываемые государственными и муниципальными образовательными учреждениями за счет средств, получаемых непосредственно от потребителей данных услуг (обучающихся, их родителей или представителей), не относятся к предпринимательской деятельности в соответствии с п. 2 ст. 45 Закона Российской Федерации «Об образовании», поскольку отсутствует признак полной самостоятельности

сти осуществления деятельности, предусмотренный ст. 2 ГК РФ (условия ведения этой деятельности направление расходования средств, строго регламентированы нормами Закона Российской Федерации «Об образовании» и принятыми в его развитие актами Министерства образования РФ, иных органов управления образованием). При указанных обстоятельствах получаемые средства от потребителей платных дополнительных образовательных услуг, возможно, рассматривать в качестве целевых поступлений, а не в качестве доходов от предпринимательской деятельности.

Еще одним немало важным пунктом в этой области стал вопрос, кто сможет осуществлять предпринимательскую деятельность. С этим тоже не возникло больших проблем. В наше время в рамках получения высшего образования открываются все новые и новые направления (например «Технологии и предпринимательство» и «Предпринимательская деятельность в системе образования» и другие).

Последним пунктом станет вопрос, какое направление мы выберем для развития нашей деятельности. У педагога-технолога есть достаточно много различных вариантов вакансий в дополнительном образовании. Но есть еще одна перспективная область для саморазвития и реализации творческого потенциала, а также для развития достаточно нового течения в области образования. Повсеместно с ростом населения появляются различные проблемы и одна из них – нехватка детских садов, для решения этой проблемы появляются различные варианты, но нас интересуют только те, которые касаются нашей профессиональной занятости. Такими вариантами могут быть различные центры раннего развития, школы дошколят или группы кратковременного пребывания для детей дошкольного возраста. Организовывать частные садики и центры достаточно затратное и проблематичное дело, особенно для молодого специалиста, поэтому рассмотрев различные варианты, мы смогли составить критерии, по которым будем организовывать свою деятельность.

1. Время занятий не более двух часов, количество детей в группах не более десяти, это позволит сократить перечень санитарных норм, предъявляемых организациям, где дети пребывают длительное время, а также избавит от оказания дополнительных услуг в виде организации сна и питания для детей. Такой вариант позволит принимать до трех групп в день.

2. Для проведения подобных занятий вполне достаточно квалификации учителя «Технологии и предпринимательства», что позволит составлять рабочие программы, руководствуясь теми знаниями и навыками, которые были приобретены во время обучения.

3. Воспользоваться новыми стандартами в области образования и заключить договор с автономным образовательным учреждением на предоставление помещения, что позволит сократить расходы на арендную плату, а также избавит от необходимости приобретать мебель или оборудование.

4. Можно заключить договор с бюджетным образовательным учреждением дополнительного образования, с целью увеличения числа мест для детей в группы раннего развития за счет оказания частных услуг.

Учитывая вышеприведенный материал, мы решили создать студию технического творчества на базе МБОУ СОШ. Таким образом, можно попробовать свои силы в качестве предпринимателя с минимальными потерями и затратами, т. к. необходимое помещение у нас имеется, необходимые инструменты и оборудование в том числе. Устав школы определяет, как распорядиться заработанными деньгами. Но всё же открытие нового дела лучше всего начать с изучения уже имеющегося опыта в этой области, поэтому чтобы избежать многих рисков, необходимо рассчитать расходы и запланировать доходы от коммерческой деятельности. Значит, нам необходимо разработать бизнес-план и четко придерживаться его позиций, т. к. основной целью создания студии технического творчества является получение коммерческой прибыли за счет представления платных услуг для детей и их родителей в рамках образовательной программы. Одной из особенностей нашего бизнес-плана является составление образовательной программы для нашей студии.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ. URL: <http://edu.gov.ru/spd/law/docs>

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СПОРТИВНОГО МАРКЕТИНГА

Е.А. Немова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат исторических наук, доцент

О.Ю. Лютых

Специфичность сферы физической культуры и спорта делает необходимым рассмотрение и использование маркетинга в самом широком плане, т. е. маркетинга товаров, услуг, организаций, лиц, территорий и идей. С полным основанием это утверждение относится и к маркетингу конкретного вида спорта. Спортивный маркетинг как наука и практический инструмент стал формироваться к середине XX в., когда производство и потребление спортивных товаров и услуг значительно расширились, а соперничество за клиентуру и сбыт обострилось. Борьба за потребителя в этот период достигает такой стадии, когда обеспечить своему товару сбыт производитель мог только благодаря маркетинговым мероприятиям. Покупатели за счет расширения выбора предоставляемых им товаров и услуг стали более разборчивыми и требовательными, именно они начали диктовать производителям свои условия, а не наоборот. Таким образом, ко второй половине XX в. многие фирмы-производители и профессиональные спортивные организации отчетливо осознают тот факт, что потребители предприятия, болельщики спортклуба – один из фундаментальных компонентов успешного бизнеса, для их привлечения и удержания маркетинг просто необходим.

Любой вид спорта окружен множеством заинтересованных лиц. Спортивные клубы хотят играть, побеждать и зарабатывать, зрители – посещать соревнования, производители спортивных товаров – наращивать продажи, спонсоры – продвигать свои бренды, телеканалы – транслировать рейтинговые матчи. Последовательные действия каждого из этих субъектов, направленные на достижение поставленных целей, относятся к категории спортивного маркетинга. Многие страны (особенно бывшие социалистические в Восточной Европе) активно развивали и целенаправленно финансировали спорт за счет бюджетных средств, а также довольно успешно прямо и косвенно использовали различные формы проявления спорта в политической, экономической и социальной жизни государства и общества. Спортивный маркетинг – это специфическое приложение маркетинговых принципов и процессов к спортивным продуктам, а также продвижение любых других товаров благодаря сотрудничеству со спортом.

Современный спорт действительно очень многогранен и многолик, он представляет собой очень сложное и противоречивое экономическое и социальное явление. Спорт сегодня представляет собой одновременно:

- национальное достояние и предмет национальной гордости,
- весомый политический капитал и эффективный инструмент политической жизни,
- важнейший экономический ресурс, существенно влияющий на уровень экономического развития страны и воспроизводство носителей рабочей силы, а также способный создавать специфические продукты,
- новую и особую сферу экономических и деловых отношений.

В политической жизни спорт довольно часто и успешно используется известными политиками в России и за рубежом как важный инструмент политической жизни и серьезный ресурс в политической борьбе за власть. Для многих представителей политической элиты (губернаторов, мэров и депутатов разных уровней законодательной власти) сегодня очень важны спортивные достижения, как целых профессиональных команд, так и отдельных знаменитых спортсменов на курируемых и опекаемых ими направлениях практической деятельности [1].

Спорт в последние десятилетия стал объектом рыночных отношений, в исследовании он рассматривается как самостоятельный и эффективно функционирующий институт рынка. Поэтому подробно исследуются субъекты и объекты индустрии спорта, выявляются экономические интересы и потребности всех основных субъектов этих рыночных отношений. Спорт как индустрия впервые становится объектом комплексного экономического исследования.

Становление рыночных отношений в России существенным образом повлияло на процессы рыночной трансформации индустрии спорта и ее интеграции в рыночное хозяйство, что сегодня становится объективным фактом. Хотя, безусловно, в индустрии спорта есть свои специфические особенности развития, а также определенные отдельные проблемы, мешающие ее эффективному и качественному развитию.

Современная мировая и российская индустрия спорта является институтом рыночной экономики, представляющим собой одну из предпосылок сохранения и приумножения национального богатства, повышения качества экономического роста. Развитие индустрии спорта оказывает существенное влияние на воспроизводство носителей рабочей силы и предпринимательских потенциалов в составе трудоспособного населения.

Внутренние признаки рыночной трансформации и являются следствием радикальной модернизации экономической системы бывшего СССР и стран социалистического лагеря, которые совпали по срокам с международной трансформацией индустрии спорта и проявляются в следующем:

- многообразие форм собственности действующих спортивных организаций;
- многообразие источников и структуры финансирования спортивных организаций как субъектов индустрии спорта (с преобладанием смешанных моделей финансирования);
- повышение долгосрочной инвестиционной привлекательности индустрии спорта для субъектов предпринимательства;
- развитие предпринимательской деятельности на клубном уровне в профессиональном и оздоровительном спорте;
- доминирование внешнего и внутреннего предпринимательства в хозяйственном механизме спортивных организаций (клубов, федераций, ассоциаций и союзов);
- стратегическая и оперативная конкуренция между основными субъектами индустрии спорта как платформа развития их деловых коммуникаций;
- деловое и социальное партнерство спортивных организаций и предпринимательских структур как обязательное условие трансформации рыночных отношений в индустрии спорта [2].

Индустрия спорта – это сектор рынка на уровне мировой и национальной экономики, в которой складываются экономические отношения между основными субъектами этой индустрии. Профессиональный спорт как основной сегмент индустрии спорта стал новой сферой предпринимательской деятельности. В индустрии спорта осуществляется своя производственно-хозяйственная деятельность, применяются свои специфические технологические процессы, в результате чего производятся разнообразные специфические спортивные продукты в форме товаров и услуг [3].

Спортивная индустрия состоит из трех основных элементов: потребителей спорта, спортивных продуктов, которые они потребляют, и поставщиков. А ее цель – удовлетворять потребности трех типов потребителей: зрителей, участников и спонсоров.

В индустрии спорта представлены интересы четырех основных групп экономических отношений: предпринимателей, потребителей продукции, наемных работников и государственных структур. Данные группы представляют собой основные заинтересованные стороны в индустрии спорта.

Государство как игрок на рынке имеет свои деловые интересы и может зарабатывать деньги на проведении крупных и престижных спортивных соревнований (крупные коммерческие турниры). Косвенный эффект в этом случае государство получает от развития производственной и социальной инфраструктуры (строительство дорог, гостиниц, спортивных сооружений, развитие средств связи, создание дополнительных рабочих мест) [4].

Основные причины, сдерживающие развитие предпринимательской деятельности в индустрии спорта:

- несовершенная нормативно-правовая база для развития профессионального спорта как сегмента индустрии спорта;

- отсутствие прозрачных регуляторов земельных отношений, снижающее для предпринимательских структур долгосрочный инвестиционный интерес к индустрии спорта;
- недостаточное развитие инфраструктуры (спортивные сооружения и тренировочные базы) для профессионального и оздоровительного спорта;
- низкий покупательский спрос индивидуальных потребителей индустрии спорта на спортивные продукты, что приводит к переливу капиталов частных инвесторов в другие отрасли экономики.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что на сегодняшний день важность маркетинга в спорте очевидна каждому, кто хоть как-то связан со спортивной деятельностью. Спортивный маркетолог стал востребованной специальностью, обладатели которой становятся специалистами на предприятиях в индустрии спорта. Маркетинговые инструменты становятся всё более совершенными, а технологии – изощрёнными.

Библиографический список

1. Савин В.П. Теория и методика хоккея: учебник для студ. высш. учебных заведений. М.: Академия, 2007. С. 91.
2. Леднев В.А. Спорт как новый и особый объект маркетинга // Прикладной маркетинг. 2006. № 4. С. 31.
3. Леднев В.А. Спорт как индустрия: сфера экономических отношений и объект экономического исследования // Вестник Московского экономического института. 2006. № 1. С. 14.

ИКТ-ГРАМОТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

С.Н. Пак

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доктор экономических наук, профессор

А.Н. Фалалеев

В работе обоснованы необходимость и условия формирования ИКТ-грамотности специалистов для развития экономики знаний. Предложен интенсивный путь решения проблемы за счет моделей интеграции школы, вуза, промышленности и бизнеса в условиях информационного общества.

Нередко экономика, основанная на знаниях, отождествляется с высокотехнологичными отраслями, а также информационными и коммуникационными технологиями. Это не верно. Сами по себе высокотехнологичные отрасли играют незначительную роль в современной экономике. Главный эффект экономики, основанной на знании, заключается не столько в выпуске высокотехнологичной продукции, сколько в её использовании во всех отраслях и сферах. Главное в экономике знаний – не столько создать новое знание, сколько продуктивно его использовать.

Отличительной чертой формирующейся экономики знаний в настоящее время является стремительное возрастание значимости информации и информационных технологий.

Понятие экономики, основанной на знаниях, или интеллектуальной экономики, получившее в последние годы распространение в мировой экономической литературе, отражает признание того обстоятельства, что научные знания непосредственно определяют параметры экономического роста [1].

Новая экономика определяется в первую очередь технологическим прогрессом в области компьютеров, телекоммуникаций, информационных технологий. Процесс развития такой экономики нацелен на повышение интеллекта человека, его качества жизни, производства знаний высоких технологий, инноваций и информационных услуг.

Все более значимую роль в обществе стали играть средства массовой информации на основе интернет-технологий. Значимым сектором экономики становится интернет-индустрия.

В ней следует выделить технологическую среду, базирующуюся на развитии и взаимовлиянии информационных технологий, биотехнологий, нанотехнологий и когнитивной науки. С дальнейшим развитием сетевой инфраструктуры за счет создания и интеграции в неё беспроводных сенсорных сетей и нового сегмента «Интернет-вещей» (Internet of Things – IoT), движением в сторону «семантического Интернета» формируется смарт-общество [2].

Есть два пути экономического роста: экстенсивный и интенсивный. При экстенсивном типе экономический рост достигается благодаря количественному увеличению факторов производства при сохранении его прежней технической основы. При интенсивном – экономический рост достигается за счет улучшения использования имеющегося производственного потенциала и нахождением принципиально новых технических, технологических и организационно-управленческих решений.

Развитие экономики знаний в первую очередь определяется интенсивным способом информатизации экономических процессов. Информатизация экономики – это непрерывный процесс становления информационной экономики в условиях глобальной коммуникации и использования ИКТ. Очевидно, что успех этого процесса в определяющей степени зависит от человеческого капитала, от его ИКТ-грамотности или компетентности.

В этой связи в экономической сфере все чаще поднимаются вопросы, связанные не только с подготовкой высокопрофессиональных ИТ-специалистов, но и формированием у всего населения ИКТ-грамотности: какая должна быть базовая подготовка молодежи в рамках общего образования, какова профессиональная ИКТ-подготовка студентов, переподготовка и повышение квалификации специалистов в области ИКТ? Действительно, эти вопросы стали волновать очень многих работодателей. В настоящее время в России опубликован ряд исследований на эту тему, проводятся опросы. Аналогичные темы интересуют и наших коллег на Западе. Современная концепция развития экономики знаний исходит из того, что экономический потенциал того или иного общества зависит от тех знаний, которыми обладают индивидуумы этого общества. А поскольку информационные технологии сейчас составляют основу любой физической и интеллектуальной деятельности, то ИКТ-грамотность специалистов становится необходимым условием эффективного и интенсивного роста интеллектуального потенциала общества. Специалисты, обладающие высоким уровнем ИКТ-компетентности, способны оказывать серьезное влияние на экономику [3].

ИКТ-грамотность в области использования информационных и коммуникационных технологий – это способность человека эффективно использовать доступные ему аппаратные и программные средства информационных и коммуникационных технологий для работы с информационными ресурсами, а также производства и обмена информацией с другими людьми в целях социальной адаптации и дальнейшего повышения образовательного и культурного уровней [4].

Проблема формирования информационной экономики знаний приобретает в мире все большую актуальность. С учетом ее большой значимости Всемирный банк в качестве обобщающего показателя предложил использовать «индекс экономики знаний» [5].

К сожалению, по критериям «индекса экономики знаний» Россия отстает от многих развитых стран (согласно данным на 2012 г.), занимает 55-е место из 146 стран [6].

«Индекс экономики знаний» развитых азиатских стран гораздо выше российского. В статье старшего научного сотрудника кафедры мировой экономики МГУ им. Ломоносова, кандидата экономических наук Л.Г. Беловой исследуется электронная готовность Японии и Южной Кореи, которая характеризует способность стран абсорбировать и использовать информационно-коммуникационные технологии в целях экономического развития и повышения благосостояния, отражает сетевую форму организации экономической деятельности в развитых странах и готовность стран к существованию в сетевом глобальном обществе. Проникновение и распространение информационно-коммуникационных технологий и электронных услуг в бизнес-процессы и жизнь граждан создают благоприятные возможности для ведения предпринимательства и улучшения качества жизни. Рост уровня электронной готовности страны способ-

ствуует повышению международной конкурентоспособности национальных экономик и формированию современных конкурентных преимуществ [7].

Одним из сдерживающих факторов в России является противоречивый характер положения образовательных учреждений России, обусловленный действием рыночных экономических отношений, в силу чего происходит рассогласование интересов потребителей и производителей образовательных услуг. Действительным механизмом их гармонизации способно стать государственно-частное партнерство, включение которого в систему образования – важный ресурс перехода России к экономике знаний [8].

Объемы затрат в России на образование и подготовку кадров для этих нужд представляются незначительными. С учетом этого интеграция России в глобальную информационную экономику требует пересмотра экономической политики государства. В первую очередь необходимо обратить внимание на подготовку специалистов в образовательной системе. К ней следует предъявить обязательное требование непрерывного формирования и развития ИКТ-компетентности любого специалиста на всех уровнях образования. Далее следует отметить непривлекательность преподавательской профессии для действующих ИТ-специалистов, в связи с этим – старение и отток преподавательских кадров; слабая материальная база, недостаточная оснащенность университетов современным оборудованием и программным обеспечением и, как следствие, сложность в построении учебных программ, ориентированных на освоение современных технологий; отсутствие взвешенных сбалансированных программ подготовки, обеспечивающих как солидный уровень фундаментальной подготовки, так и получение практических навыков работы с самыми современными программно-аппаратными комплексами.

Достаточно действенным механизмом решения отмеченных выше проблем, способом сохранения достигнутых Россией позиций, как в области воспитания кадров для информационной индустрии, так и на рынке информационных технологий в целом, могла бы стать новая экономическая модель взаимоотношений сторон, участвующих в данном процессе [9]. В основу этой модели может лечь заинтересованность фирм, функционирующих на ИТ-рынке, в надежном и постоянном источнике высококвалифицированных кадров.

Для целевой подготовки таких специалистов идеально подходит специализация на уровне магистратуры в ведущих университетах. ИТ-фирмы имеют более ясные аргументы для выбора кандидатур и заключение контракта на оплату их обучения. Четкое знание того, что все получаемые знания будут востребованы в той фирме, куда ты придешь работать, повысят ответственность студентов. ИТ-фирмы, осуществляя целевое финансирование обучения в магистратуре будущих своих сотрудников, могут влиять на программы их подготовки.

Другим механизмом взаимоотношений рынка труда и профессионального образования являются базовые кафедры, создаваемые совместно вузами и работодателями. К примеру, созданная базовая кафедра информатики и информационных технологий в образовании при Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, осуществляет свою научную и учебную деятельность на площадях нескольких базовых школ, ИТ-фирм и научных академических институтов СО РАН с привлечением специалистов-практиков.

Существенным моментом подготовки может стать преддипломная практика в стенах фирмы, финансирующей обучение, и руководство курсовыми и дипломными работами сотрудниками фирм и квалифицированными учителями с высоким уровнем ИКТ-компетентности.

Однако решающим вкладом в решение проблемы ИКТ-грамотности специалистов может стать предлагаемая модель тотального повышения квалификации в области ИКТ без отрыва от производства за счет «навязывания» каждому предприятию, фирме создавать ИКТ-насыщенную инфраструктуру, использующую облачные сервисы профессиональной деятельности, ввести налог на создание подобных облаков. Имея соответствующую среду, фирма может привлекать работников на дистанционной основе. Например, системных администраторов предприятий могут заменить облачные, виртуальные работники.

Эта же среда позволит осуществлять повышение квалификации и подготовку новых специалистов на рабочих местах с помощью виртуальных и онлайн курсов.

Действительно, рынок труда уже начинает определять новые отрасли экономики и профессии. В «Атласе» новых профессий [10] прогнозируются более 160 новых профессий в различных сферах, в частности: медицина – 16; экология – 6, наземный транспорт – 9 профессий и т. д. Эксперты прогнозируют востребованность новых компетенций специалистов, строят отраслевые карты будущего, основанные на использовании ИКТ, биотехнологии, 3D-печати и др. К примеру, в биотехнику и медицину придут профессии: системный биотехник, архитектор живых систем, клинический биоинформатик; в образование: модератор, тьютор, организатор проектного обучения, разработчик инструментов обучения состояниям сознания и пр.

Сегодня для всех очевидно, что мировая конкуренция между странами будет определяться темпами внедрения новых технологий. Предприятия, работающие на международные рынки, будут широко использовать возможности привлечения к сотрудничеству нужных специалистов из любой точки мира. Желание содействовать трудоустройству своих соотечественников будет уступать стремлению нанять квалифицированных сотрудников из стран с традиционно низкой заработной платой.

Не следует забывать что, компьютерная грамотность напрямую определяет качество жизни всех слоев населения. Важным преимуществом ИКТ-грамотного сотрудника является возможность использовать режим телеработы (частично или полностью), что обеспечивает более гармоничный баланс между работой в офисе и дома, позволяет совмещать работу с выполнением домашних обязанностей, воспитанием детей и пр.

И еще, сектор ИТ представляет идеальную основу для современных процессов глобализации, поскольку базируется на научных подходах, единых для всего мира, и международных стандартах.

Решить в одночасье проблему ИКТ-грамотности населения не представляется возможным. В первую очередь необходимо вносить серьезные коррективы в образовательную систему.

При этом саму систему образования следует рассматривать как экономическую систему, в которой должны быть использованы все средства и рычаги экономики знаний. Реформирование системы образования должно быть связано с интеграцией школьного и вузовского образования с экономикой страны и зарубежья за счет возможностей ИКТ, включая современные облачные и суперкомпьютерные технологии. Интенсивный путь развития образования видится в развитии таких новых моделей и форм образования, которые бы оптимизировали ресурсы и давали значительный вклад в обеспечении ИКТ-грамотности населения. Примером подобных удачных решений следует признать модель кластерной образовательной системы подготовки будущих учителей в педагогическом университете, повышения квалификации действующих учителей и социально-образовательной поддержки школьников сельской местности и Крайнего Севера на дистанционной платформе «школа – вуз» [11]. Будущий учитель должен быть готов к обучению школьников в новых информационных условиях, уметь организовать сетевое, электронное обучение с применением ДОТ. Сетевая инфраструктура образования заставляет обучение делать открытым, интегративным. Обучение многим дисциплинам, в первую очередь информатике, уже нельзя проводить изолированно, отдельно в школе, в классе, одним учителем. В этой связи организация обучения и процессуальное содержание дисциплин в школе и вузе должна быть корпоративной, практико-ориентированной, исследовательской.

Электронное обучение и использование дистанционных образовательных технологий приобретают нормативный характер, о чем свидетельствуют последние приказы и распоряжения Министерства образования и науки РФ, парламентские слушания в комитете по образованию Госдумы.

Представляется, что наиболее перспективными направлениями развития «цифрового образования» являются образовательные кластерные модели мега-классов на платформе «школа – вуз – бизнес», реализующие разновозрастное обучение, дистанционные, облачные и кластерные технологии.

Реализуемая в кластере модель мега-класса определяет формирование учебно-

методического комплекса, нацеленного на реализацию единого учебного процесса по обучению учеников в межшкольном кластере, подготовки студентов в условиях реальной учебной практики и повышения квалификации учителей во время их профессиональной деятельности на собственных уроках, в условиях ИКТ и с применением облачных и ДОТ.

Самым примечательным фактом служит регламент сетевого взаимодействия всех участников по аналогии с деятельностью международных промышленных корпораций (например, автомобильной промышленности).

Таким образом, учитывая важность развития ИКТ-компетентности специалистов для становления в России экономики знаний, следует всем (государству, промышленным предприятиям, бизнесу, науке и образованию) поддерживать интенсивные инновационные модели образовательных мега-проектов. На перестройку системы ИТ-образования в европейских странах выделены большие средства. Намечен план совместных действий, который сводится к необходимости проведения анализа ИТ-специальностей с целью выявления общих компонентов, проведения анализа рынка услуг ИТ-специалистов и создания общей модели последовательного ИТ-образования. В рамках этих исследований было реализовано несколько проектов, в том числе «проект Леонардо», в котором участвовали пять европейских стран [3]. В результате многочисленных опросов были выделены основные роли и обязанности специалистов, связанных с ИКТ-технологиями. На основании этих исследований было выявлено несколько действующих моделей. В качестве примера на рис. представлена одна из моделей, разработанных в Германии.



Рис. Схема последовательного ИТ-образования

В дальнейшем работа над созданием единой межнациональной концепции ИТ-специальностей будет продолжаться. На основании выбранной модели будет определена и соответствующая ей система образовательных ИТ-стандартов (European e-skills meta framework).

Цель такой работы – создание единой системы, руководствуясь которой и ИТ-структуры, и кадровые агентства, и представители работодателей смогут легко определять, каким уровнем компетенции обладает данный ИТ-специалист, образовательным учреждениям будут понятны схемы обучения, очевидна востребованность специалистов на рынке труда, а сами специалисты смогут последовательно накапливать знания в определенной области.

Выводы

ИКТ-грамотность населения является необходимым условием развития экономики знаний. Проблема формирования требуемого уровня ИКТ-компетентности людей имеет государственное значение и должна решаться всем обществом совместно (не только системой образования). Необходимо срочно внедрять новые экономические модели взаимоотношений разных организаций бизнеса, науки и образования для постоянного и непрерывного повышения уров-

ня ИКТ-грамотности населения. Следует широко поддерживать модели тотального обучения школьников и студентов, повышения квалификации специалистов в области ИКТ без отрыва от производства за счет корпоративных и кооперативных взаимосвязей всех участников экономики знаний в условиях их ИКТ-насыщенных инфраструктур.

Библиографический список

1. Корнейчук Б.В. Информационная экономика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 400 с.
2. Тихомирова Н.В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету. URL: <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>
3. Вольпян Н., Прохоров А. ИТ-образование, ИТ-кадры, ИТ-карьера. URL: <http://compress.ru/Article.aspx?id=10812>
4. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие для пед. вузов / под ред. И.В. Роберт. М.: ИИО РАО, 2006. 374 с.
5. Ферова И.С., Инюхина Е. В. Старцева Ю.И. Составляющие индекса «экономики знаний» // ЭКО – Всероссийский экономический журнал. 2006. № 12. С. 59–67.
6. Центр гуманитарных технологий, экспертно-аналитический портал. URL: <http://gtmarket.ru/ratings/knowledge-economy-index/knowledge-economy-index-info>
7. Белова Л.Г., Сетевая природа информационного общества и технологическое развитие Японии и Южной Кореи: формирование конкурентных преимуществ // Вопросы экономики. №3 (19). С. 24–42.
8. Фалалеев А.Н. государственно-частное партнерство в непрерывном образовании как фактор перехода к экономике знаний // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №4 (22).
9. Городилов В.В., Зыбарев Ю.М. Проблемы подготовки it-специалистов. 2013. URL: ict.edu.ru/vconf/files/3208.rtf
10. Атлас новых профессий. Агентство стратегических инициатив. М.: Сколково, 2014. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
11. Pak N.I., Turanova L.M. The model of cluster system of social and educational support of rural area and the extreme north school students. Journal of Siberian Federal University. 2013. 6(9), P. 1297–2008.

МАТЕРИАЛЬНОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ ТРУДА КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Е.Г. Потупчик

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель доктор экономических наук, профессор
А.А. Лукьянова*

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [2] указывается, что стратегической целью является достижение уровня экономического и социального развития, соответствующего статусу России как ведущей мировой державы XXI в., занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав.

Материальное стимулирование труда является одним из основных факторов воздействия на персонал, позволяющим изменить ситуацию на предприятии [1]. Повышение эффективности материального стимулирования труда работников способствует росту производительности труда, повышению их заинтересованности в конечных результатах своего труда и деятельности предприятия в целом.

В настоящее время в результате существенных различий в динамике оплаты труда в образовании и финансово-промышленном секторе экономики происходит интенсивный отток квалифицированных педагогических кадров в другие сферы экономики, потеря привлекательности профессии учителя для молодых специалистов и, как следствие, недостаток высококвалифицированных кадров и «старение» имеющих.

Сложившаяся ситуация требует создания действенной системы оплаты труда, позволяющей достичь уровня заработной платы, обеспечивающего устойчивую конкурентоспособность профессионалов-бюджетников на рынке труда. Всё это обуславливает необходимость создания таких условий в образовательном учреждении, которые позволили бы педагогам максимально эффективно использовать свой потенциал в профессиональной деятельности.

В эффективность труда учителя, пишет А.К. Маркова, можно включить следующие характеристики: состояние мотивационной сферы и личностная вовлеченность учителя в свой труд; владение современными технологиями организации и психологической интенсификации своего труда, в том числе сокращение потерь времени и ненужного расхода сил учащихся и учителя; достижение высокого уровня в труде (мастерство) и нахождение новых форм его осуществления (творчество); открытость к дальнейшему профессиональному развитию (профессиональная обучаемость) и т. д. [3].

В настоящее время в Российской Федерации завершена масштабная работа по переводу бюджетных учреждений всех уровней (федерального, региональных, муниципальных) на новую систему оплаты труда. Однако ни для кого не является секретом тот факт, что при переходе на НСОТ образовательные учреждения столкнулись с рядом проблем, таких как:

- большая дифференциация в заработной плате педагогических работников;
- сложность в выделении критериев (показателей) для начисления стимулирующих выплат;
- «нестабильность» заработной платы (ежемесячно заработная плата может отличаться в зависимости от величины стимулирующих выплат);
- психологический барьер (страх педагогических кадров перед введением новой системы, «неприятие» НСОТ) и др.

В МБОУ Гимназия № 9 в 2013–2014 учебном году был проведён опрос среди учителей и педагогических работников (всего 87 человек) по выявлению позиций в материальном стимулировании, требующих пересмотра и доработки с целью повышения эффективности труда педагогических кадров. Данный опрос показал следующие результаты.

На вопрос «Устраивает ли вас уровень заработной платы?» 57 % ответили «Да», 43 % – «Нет». На вопрос «Справедлива ли существующая система оплаты труда?» 56 % ответили «Да», 44 % ответили «Нет». На вопрос «Соответствует ли ваша з/п тому объёму работы, который вы выполняете?» 48 % ответили «Да», 52 % ответили «Нет». «Должна ли з/п быть одинаковой у большинства педагогов (при условии одинаковой нагрузки)?» 24 % ответили «Да», 76 % ответили «Нет». «Мотивирует ли вас условия выплаты з/п повышать свой профессионализм?» 73 % ответили «Да», 27 % ответили «Нет». «Готовы ли вы работать больше ради увеличения заработной платы?» 67 % ответили «Да», 33 % – «Нет».

Таким образом, чуть более половины педагогических кадров полностью довольны существующей системой оплаты труда, однако большинство согласны повышать свой профессионализм и выполнять больший объём работы ради увеличения заработной платы.

Далее был задан вопрос «Если бы появилась возможность увеличения з/п в соответствии с выполняемым объёмом работы и результатами, то каким видам профессиональной деятельности вы уделяли бы больше времени и внимания?». Ответы распределились следующим образом (педагоги должны были выбрать неограниченное количество параметров из предложенных вариантов):

- подготовка учеников к олимпиадам, конференциям, смотрам, конкурсам – выбрали 62 % опрошенных;
- внеклассная работа с учениками по предмету (проведение индивидуальных или групповых консультаций по предмету, подготовка учеников к контрольным, экзаменам) – выбрали 57 % опрошенных;
- посещение семинаров, тренингов, конференций выбрали 50 % опрошенных;
- занятия с детьми с повышенной мотивацией, с одаренными детьми (вне целенаправленной подготовки к олимпиадам) выбрали 48 % опрошенных;

- повышение квалификации, участие в дистанционном обучении – выбрали 46 % опрошенных;
- подготовка к урокам – выбрали 43 % опрошенных;
- организация и проведение мероприятий, повышающих авторитет и имидж школы у учащихся, родителей, общественности (дни открытых дверей, публикации в СМИ, на сайте школы и др.), – выбрали 27 % опрошенных;
- изучение задач, упражнений, тестов и других заданий повышенной сложности или нестандартной формы – выбрали 23 % опрошенных;
- подготовка учебных кабинетов, производственных мастерских, руководство предметными кафедрами – выбрал 21 % опрошенных;
- методическая работа, составление учебно-методических пособий – выбрали 8 % опрошенных.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что педагогические кадры готовы повышать эффективность своего труда с целью увеличения заработной платы, вследствие чего материальное стимулирование и эффективность профессиональной деятельности педагога являются взаимосвязанными факторами. Наибольший интерес для профессионального роста педагогов представляют: подготовка учеников к олимпиадам, конференциям; внеклассная работа с учениками по предмету; посещение семинаров, тренингов, конференций; занятия с одаренными детьми; повышение квалификации; участие в дистанционном обучении и подготовка к урокам.

Библиографический список

1. Белоногова Е.В., Сулова Ю.Ю. Показатели оценки материального стимулирования труда работников с позиций заинтересованных пользователей // Российское предпринимательство. 2011. № 8. Вып. 1(189). С. 119–124.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662р. URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concep>
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ТРУДА РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

О.А. Рязанцева

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель старший преподаватель*

Д.И. Кузьмин

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения, что самым важным ресурсом любой организации являются её сотрудники. Однако далеко не все руководители понимают, как трудно управлять этим ресурсом. От того, в какой степени эффективным окажется труд сотрудников, зависит успех любой организации. Задача состоит в том, чтобы максимально эффективно использовать возможности персонала. Какими бы сильными не были решения руководителей, эффект от них может быть получен только тогда, когда они удачно воплощены в дела сотрудниками организации. А это может произойти только в случае, если работники заинтересованы в результатах своего труда. Для этого необходимо человека как-то мотивировать, побудить к действию. При всей широте методов, с помощью которых можно мотивировать работников, руководитель организации должен сам выбирать, каким образом мотивировать каждого работника для выполнения главной задачи – получение эффективной деятельности.

Рассмотрим сущность понятия «мотивация», данных различными авторами. В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой сказано: «Мотив – побудительная причина, повод к какому-нибудь действию. Довод в пользу чего-нибудь» [1].

Значимыми являются:

– работа, требующая творческого подхода

$(5+4+5+5+4+1+5+4+5+4+5+5+5+4+5+5+5+3+5+5+5+5+4+5+5+5+5+3+5+5):30 = 4,5$ балла;

– признание и одобрение руководства от правильно выполненной работы

$(4+5+4+5+3+5+3+4+5+4+3+3+4+5+4+4+3+4+5+4+5+3+3+5+4+5+3+4+5+4):30 = 4$ балла;

– санитарно-гигиенические условия труда

$(4+4+5+3+5+4+3+4+3+4+3+5+5+4+5+4+3+3+4+5+4+3+4+5+4+3+4+5+4+3):30 = 4$ балла.

Менее значимыми являются:

– стабильный заработок

$(3+4+3+5+3+4+3+2+3+3+4+2+2+3+3+3+3+3+4+3+2+3+3+3+3+3+3+3+3+3):30 = 3$ балла;

– перспективы карьерного роста

$(3+4+4+3+2+3+3+3+4+3+3+2+2+2+2+2+3+3+2+3+2+3+2+3+2+3+2+3+4+4):30 = 2,8$ балла.

Не оказывают существенного влияния на трудовую мотивацию:

– удобное расположение места работы

$(3+3+3+3+2+3+1+3+4+4+2+3+2+4+3+2+3+2+3+2+2+2+2+2+3+2+1+1+1+1):30 = 2,4$ балла;

– гибкий график работы

$(2+2+3+3+5+4+2+5+3+3+3+3+4+1+4+3+3+3+3+3+1+1+2+1+2+1+4+1+2+2):30 = 2,6$ балла;

– боязнь быть уволенным

$(1+2+1+2+1+2+3+2+2+3+4+2+5+2+3+3+3+3+2+1+2+4+2+3+3+1+2+3+2+1):30 = 2,3$ балла.

Тестирование позволило сделать вывод, что существенными факторами из предложенных вариантов являются: благоприятный психологический климат в коллективе, участие работников в управлении и низкий уровень конфликтности в коллективе организации, это указывает на то, что эти составляющие могут доминантно влиять как на благоприятную, так и на отрицательную сторону мотивации труда сотрудников.

На наш взгляд, полученные результаты носят достаточно универсальный характер и могут учитываться руководителями организаций социального обслуживания для построения системы мотивации труда сотрудников организации и совершенствования уже существующей.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: АЗЪ. 1995. С. 320.
2. Виханский О.С., А.И. Наумов Менеджмент: учебник. М.: Высшая школа, 1999. 528 с.
3. Кабанов В. Управление дополнительным уровнем мотивации кадров на предприятии // Управление персоналом. 2008. № 4. С. 77.
4. Уткин Э.А., Бутова Т.В. Мотивационный менеджмент. М.: ТЕИС, 2004. 236 с.
5. Лютых О.Ю. Организация, управление и администрирование в социальной работе: учеб. пособие. М., 2011.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ АВС-АНАЛИЗА АССОРТИМЕНТА ПРЕДПРИЯТИЯ НА ПРИМЕРЕ ИП «СИНИЦЫНА С. В.»

А.С. Синицын

Торгово-экономический институт Сибирского федерального университета

Научный руководитель доктор экономических наук, профессор

Н.Н. Терещенко

Предпринимательство – это процесс реализации на свой страх и риск деятельности, приносящей экономическую прибыль зарегистрированным в установленном законодательстве порядке, юридическим или физическим лицам. Виды деятельности, которыми занимаются предприниматели, очень обширны – от создания материальных благ до оказания услуг и т. д.

В современной бизнес-среде для молодых предпринимателей проблема развития своего бизнеса и предпринимательства, анализа деятельности организации, оценка перспектив роста, возможности и перспективы развития на рынке являются актуальными.

Для решения поставленных проблем существует множество теоретических и практических методов работы с организацией, но молодые бизнесмены пренебрегают анализом своей деятельности или остаются на теоретическом этапе, не внедряя результаты анализа и полученные рекомендации, направленные на улучшение деятельности самого предприятия.

Основной целью предпринимательской деятельности является получение прибыли, т. к. именно прибыль служит главным источником расширенного производства, роста доходов предприятия и его собственников. Эта цель достигается продуманным финансовым обеспечением производственного процесса, выбором направлений использования финансовых ресурсов и способов мобилизации основного и оборотного капитала.

Успех предпринимательской деятельности фирмы зависит от состояния ее финансов и мероприятий, направленных на максимизацию прибыли и рентабельности. Однако в розничной и оптовой торговле очень важна роль оборота, так как именно за счет него происходит становление абсолютных и относительных показателей прибыли.

На каждом предприятии, новом или закрепившемся на рынке, должны предусматриваться необходимые плановые мероприятия по повышению оборота и эффективности деятельности предприятия в целом.

В общем плане эти мероприятия могут быть следующего характера:

- улучшение качества обслуживания покупателей;
- продажа излишнего оборудования и другого имущества или сдача его в аренду;
- снижение цены и увеличение объемов продаж за счет более рациональных построенных отношений с поставщиками и подрядчиками;
- диверсификация и разделение труда;
- расширение рынка продаж и др.

Перечень мероприятий тесно связаны с другими мероприятиями на предприятии, направленными на снижение издержек, улучшение качества реализуемых товаров и использование активов предприятия.

Стоит отметить, что мероприятия только тогда становятся действительно полезными на предприятии, когда над ними идет реальная работа и впоследствии результаты работы в той или иной степени внедряются на предприятие.

В представленной работе рассмотрим ряд практических мероприятий и их обоснование, направленных на оптимизацию ассортимента и рост оборота розничной реализации товаров.

Далее рассмотрим конкретные мероприятия по выявлению резервов роста прибыли и рентабельности на действующем и реально функционирующем предприятии розничной торговли ИП «Синицына С.В.» за счет повышения оборота розничной торговли и работы над ассортиментными группами товаров.

Предприятие занимается розничной реализацией специализированных товаров для танцев, фитнеса, спорта, цирковых костюмов, сценических образов и т. д.

Общая характеристика предприятия представлена в табл. 1.

Таблица 1

Общая характеристика коммерческого предприятия ИП «Синицына С.В.»

Наименование предприятия	ИП «Синицына С.В.»
1	2
Юридический адрес	г. Красноярск, Проспект Мира, 26
Дата регистрации	14 июля 2008 года

1	2
Организационно-правовая форма	Индивидуальное предприятие
Основные поставщики	«Волентекс», г. Пермь, «Эст-Арт», г. Москва, склад-магазин «Ткани», г. Красноярск, Северная оптово-торговая база
Основные конкуренты	Ателье-магазин «Джайв», театральный салон «Кабриоль», магазин «Фох»
Основные покупатели (потребители услуг)	Юридические и физические лица
Площадь, кв. м.	66,5; 38 – торговая площадь
Форма обслуживания	Через прилавок
Режим работы	С 9.00 до 20.00, без обеда, выходной день воскресенье

Очень важным элементом предприятия торговли является его ассортимент, над которым необходима постоянная работа по его расширению, оптимизации, работы, связанной с ценообразованием и т. д.

В данной научной работе рассмотрим практическое применение работы с ассортиментом торгового предприятия на основе ABC-анализа, которое направлено на рост оборота розничной торговли, валовой прибыли, а также на увеличение прибыли и рентабельности, основного экономического показателя деятельности предприятия.

Для решения поставленной задачи было проведено анкетирование покупателей магазинов для выявления новых товаров, которые бы респонденты желали покупать в представленном магазине. Данное мероприятие было направлено на выявление неудовлетворенного спроса потребителей магазина, удовлетворение которого принесло бы предприятию дополнительную сумму оборота розничной торговли.

В анкетировании приняли участие 150 человек, возраст респондентов от 20 до 60 лет. В анкетировании большую часть составили представители женского пола. Результаты исследования были сгруппированы в отдельные товарные позиции, удельный вес которых оформлен в табл. 2.

Таблица 2

Новые товарные группы, выявленные в результате анкетирования

Товарная позиция	Удельный вес, %	Количество, чел.
Специализированные чехлы и портпледы	10	15
Образовательная танцевальная литература	10	15
Готовые изделия (купальники, бальные платья)	40	60
Специализированная детская одежда	34,6	52
Другие	5,4	8
Итого	100,00	150

По результатам анкетирования была создана группа экспертов в лице руководителя организации, старшего продавца и бухгалтера. По результатам брифинга были определены значения средней цены закупки новых товаров, торговой надбавки и предполагаемого количества реализуемых товаров за месяц.

При введении следующих позиций было принято следующее решение о закупке товаров: специализированные чехлы и портпледы, а также образовательную танцевальную литературу принято закупать у московского поставщика «ЭСТ-Арт». Готовые изделия и специализированную детскую одежду было решено заказывать для производства в специализированном ателье за счет магазина.

Проведем анализ по подсчету размеров валовой прибыли за счет введения новых товарных позиций, данные были получены по результатам брифинга группы экспертов предприятия ИП «Синицына С.В.».

Результаты представленного анализа валовой прибыли оформим в табл. 3.

Таблица 3

**Расчет размера валовой прибыли новых товарных позиций
на торговом предприятии ИП «Синицына С.В.»**

Товарные позиции	Средняя цена закупки, тыс. руб	Торговая надбавка, %	Розничная цена за единицу	Количество реализованных товаров, шт.		Оборот розничной торговли, тыс. руб.		Валовая прибыль, тыс. руб.	
				за месяц	за год	за месяц	за год	за месяц	за год
Специализированные чехлы и портпледы	0,9	28	1,152	16	192	18,432	221,184	4,032	48,384
Образовательная танцевальная литература	0,2	30	0,260	8	96	2,080	24,96	0,480	5,76
Готовые изделия (купальники, бальные платья)	5,00	25	6,250	10	120	62,50	750,0	12,50	150,0
Специализированная детская одежда	2,00	25	2,50	12	144	30,00	360,0	6,00	72,00
Итого	9,10	X	10,165	50	557	113,018	1356,151	23,02	276,153

В результате проведенного анализа было выявлено, что при введении новых товаров, полученных по результатам анкетирования, возможный прирост оборот розничной торговли за месяц составит 113,018 тыс. руб., а за год 1356,151 тыс. руб.

Анализируя возможную сумму валовой прибыли за месяц, прирост составит 23,020 тыс. руб., а за год 276,153 тыс. руб.

По представленным данным можно сделать соответствующий вывод, что данное мероприятие является рациональной возможностью увеличения валовой прибыли, а также всех видов прибыли предприятия в целом.

Так как представленное предприятие обладает ограниченным торговым пространством и не имеет возможности разместить все новые представленные группы товаров на прилавках магазина, исходя из этого, для введения новых товарных групп необходимо сделать оптимизацию уже имеющегося ассортимента.

Данная проблема часто возникает в предприятиях торговли и при нерациональной работе над ассортиментом, возникает проблема замедления времени обращения товарных запасов и впоследствии снижения оборота предприятия.

Оптимизация ассортимента представляет собой принятие компромиссного решения, которое наиболее полно учитывает финансовые ожидания, производственные и логистические возможности и ограничения, а также сложившуюся на рынке ситуацию.

Оптимизацию ассортимента торгового предприятия ИП «Синицына С.В.» произведем при помощи АВС-анализа товарных групп. АВС-анализ – метод, позволяющий классифицировать ресурсы фирмы по степени их важности.

Этот анализ является одним из методов рационализации и может применяться в сфере деятельности любого предприятия. В его основе лежит принцип Парето – 20 % всех товаров дают 80 % оборота. По отношению к АВС-анализу правило Парето может прозвучать так: надёжный контроль 20 % позиций позволяет на 80 % контролировать систему, будь то запасы сырья и комплектующих, либо продуктовый ряд предприятия и т. п.

Рассмотрим данные, необходимые для проведения АВС-анализа торгового предприятия, а именно, оборот розничной торговли и количество реализованных товаров (табл. 4).

**Данные ассортимента торгового предприятия ИП «Синицына С.В.»,
необходимые для проведения АВС-анализа и оптимизации**

Товарные группы	ОРТ товарных групп		Количество реализованных товаров	
	сумма, тыс. руб.	удельный вес, %	штук	удельный вес, %
Ткани	2541	40,85	343,96	40,85
Швейная фурнитура	933	15	126,30	15
Кристаллы клеевые	921	14,8	124,62	14,8
Стразы клеевые	548	8,81	74,18	8,81
Спортивная одежда и обувь	122	1,96	16,50	1,96
Нитки специализированные и леска	756	12,15	102,30	12,15
Прочие товары	400	6,43	54,14	6,43
Итого	6221	100	842	100

Проведем АВС-анализ ассортимента по значению оборота розничной торговли предприятия ИП «Синицына С.В.» за представленный временной период (табл. 5).

Представленный ассортимент торгового предприятия ИП «Синицына С.В.» был сгруппирован в более крупные товарные группы для рационализации и удобства анализа организации.

По результатам анализа будут определены наиболее приоритетные позиции, товары среднего значения для предприятия и позиции аутсайдеры, которые рекомендуются к замене или проработке.

**АВС-анализ ассортимента по значению оборота розничной торговли предприятия
ИП «Синицына С. В.» за отчетный период**

Товарные группы	ОРТ товарных групп, тыс. руб.	ОРТ наращенный итогом, тыс. руб.	Доля товарных групп наращенный итогом, %	Присвоенная категория
Ткани	2541	2541	40,85	А
Швейная фурнитура	933	3474	55,84	А
Кристаллы клеевые	921	4395	70,65	А
Нитки специализированные и леска	756	5151	82,80	В
Стразы клеевые	548	5699	91,61	С
Прочие товары	400	6099	98,04	С
Спортивная одежда и обувь	122	6221	100,00	С
Итого	6221	Х	Х	Х

В результате проведенного анализа следует сказать, что к наиболее привлекательным категориям по значению товарооборота следует отнести товарные группы: ткани, швейная фурнитура, кристаллы клеевые. К менее привлекательным, но интересным для предприятия – нитки специализированные и леска с категорией «В». А к наиболее не привлекательным: стразы клеевые, прочие товары, спортивная одежда и обувь.

Проведем АВС-анализ ассортимента по значению количества реализуемых товаров торгового предприятия ИП «Синицына С.В.» (табл. 6).

**АВС-анализ ассортимента по значению количества реализуемых товаров
торгового предприятия ИП «Синицына С.В.» за отчетный период**

Товарные группы	Количество реализуемых товаров, шт.	Количество реализованных товаров нарастающим итогом, шт.	Доля товарных групп нарастающим итогом, %	Присвоенная категория
Нитки специализированные и леска	2046	2046	34	А
Швейная фурнитура	1263	3309	55	А
Ткани	860	4169	69	А
Кристаллы клеевые	831	5000	83	В
Прочие товары	541	5541	92	С
Стразы клеевые	495	6036	100	С
Спортивная одежда и обувь	18	6054	100	С
Итого	6054	X	X	X

В результате проведенного анализа следует сказать, что к наиболее привлекательным категориям по значению количества реализуемых товаров следует отнести товарные группы: ткани, швейная фурнитура, нитки специализированные и леска. К менее привлекательным, но интересным для предприятия – кристаллы клеевые с категорией «В». А к наиболее не привлекательным – стразы клеевые, прочие товары, спортивная одежда и обувь.

Проведем обобщенный АВС-анализ ассортимента по количеству и товарообороту. Результаты представлены в табл. 7.

Таблица 7

**Обобщенный АВС-анализ ассортимента торгового предприятия
ИП «Синицына С. В.» за анализируемый период**

Товарные группы	Совокупная присвоенная категория
Ткани	АА
Швейная фурнитура	АА
Кристаллы клеевые	АВ
Нитки специализированные и леска	ВА
Стразы клеевые	СС
Прочие товары	СС
Спортивная одежда и обувь	СС

В результате проведенного АВС-анализа можно сделать соответствующие выводы:

– Самыми привлекательными товарными категориями («АА») для предприятия являются ткани и швейная фурнитура.

– Значимыми категориями «АВ» для торгового предприятия представлены кристаллы клеевые и нитки специализированные и леска.

– Не привлекательными категориями «СС» и те позиции, которые требуют вмешательства или замены, являются стразы клеевые, прочие товары, спортивная одежда и обувь.

Введем некоторые корректировки в результаты АВС-анализа.

Стразы клеевые представляют собой более дешевую альтернативу для потребителей, в отличие от кристаллов, которые в основной массе представлены премиальными и дорогими брендами. Исходя из этого фактора, данная позиция рекомендуется к проработке и расширению ассортиментной линейки, для роста продаж, как в количественном, так и в ценовом диапазоне.

Прочие товары представлены широким ассортиментным разнообразием и выполняют роль дополняющих товаров к основным категориям, выведение данных позиций не рекомендуется предприятию. Один из вариантов – это обособление некоторых позиций из прочих товаров в отдельные категории, для развития товарооборота предприятия.

Спортивная одежда и обувь представлена широким ассортиментом, но в то же время по результатам анализа не пользуется должным потребительским спросом. Одной из причин для покупателей может выступать покупка товаров в более специализированных с более широким ассортиментом магазинах (спортивных магазинах одежды).

Данная товарная категория рекомендуется к замене на товарные позиции, которые будут более востребованными у потребителей, а именно готовые изделия (купальники, бальные платья) и специализированная детская одежда. Данное решение опирается на результаты анкетного опроса потребителей, который проводился среди покупателей магазина.

Проведем совокупный вывод по результатам анализа. В результате данной оптимизации предприятие увеличит свой оборот розничной торговли на следующую сумму: 750 тыс. руб. (готовые изделия купальники, бальные платья) + 360 тыс. руб. (специализированная детская одежда) – 122 тыс. руб. (спортивная одежда и обувь) = 988 тыс. руб.

Увеличение товарооборота предприятия в результате оптимизации ассортимента на 988 тыс. руб. оценивается весьма положительно и рекомендуется к реализации.

Введение новых товарных групп также позволит торговому предприятию обеспечить достаточную широту и глубину товарного ассортимента, так как чем более разнообразным будет ассортимент, тем полнее будет удовлетворен спрос населения в необходимом товаре, то есть покупатель заинтересован в возможности широкого выбора товаров. И в то же время будет обеспечена выгодность каждой коммерческой сделки: взвешенный подход при выборе поставщиков, определении оптимальной партии и цены закупки товаров, установлении обоснованной торговой надбавки, расходовании средств на осуществление коммерческой деятельности.

В итоге всей проделанной работы можно говорить о значительном росте деятельности организации, её рационализации и оптимизации в случае применения результатов ABC-анализа на практике. Молодым предпринимателям и учредителям рекомендуется взять на вооружение представленный метод анализа ассортимента. Он не требует большего ресурса времени и трудозатрат, однако обеспечивает снижение издержек организации, повышение оборота, рост валовой прибыли, а впоследствии и увеличение в динамике конечного результата деятельности – чистой прибыли предприятия.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МАЛОГО БИЗНЕСА

А.Н. Тихонов

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доктор экономических наук, профессор

А.Н. Фалалеев

Экономическая компетентность – это базисная, интегральная характеристика личностных качеств, отражающая экономические компетенции, обеспечивающая эффективное и целесообразное осуществление деятельности в различных сферах и сегментах экономики в соответствии с принятыми в современном обществе правовыми и моральными нормами, предполагающая наличие организаторских способностей, навыков анализа и прогнозирования результатов хозяйственной деятельности, представления о наиболее эффективных и рациональных способах ее осуществления, а также профессиональной мобильности. Экономическая компетентность специалиста проявляется в единстве личностных, когнитивных и деятельностных сторон личности [11].

Процесс формирования экономической компетентности можно представить как многоуровневый, системный комплекс, включающий следующие компоненты:

- процессуально-деятельностный,
- когнитивный

- ценностный
- информационно-коммуникативный.

Процессуально-деятельностный компонент описывает практические и практико-ориентированные составляющие экономической компетентности, деятельностную и процессуальную стороны хозяйствования субъекта экономики. Этот компонент основан на комплексе практических и практико-ориентированных умений и навыков, составляющих основу любой хозяйственной деятельности.

Когнитивный компонент экономической компетентности описывает в первую очередь интеллектуальное развитие и особенности познавательной деятельности специалиста, занятого в сфере экономики.

Ценностный компонент экономической компетентности описывает уровень культурного и экономического развития конкретной личности.

Информационно-коммуникативный компонент экономической компетентности характеризует тактику и стратегию экономического поведения хозяйствующих субъектов, коммуникационные каналы, специфику общения и межличностных отношений, возникающих в ходе экономической деятельности.

Таким образом, одним из приоритетных направлений современного образования является формирование экономической компетентности личности, выступающей в качестве одного из базовых компонентов профессиональной культуры учащегося и обеспечивающей адаптацию и ориентацию выпускников профессиональных училищ, профессиональных лицеев, техникумов в рыночных условиях посредством развития экономической грамотности и экономического мышления, формирования целостного экономического мировоззрения.

В самом общем виде сущность экономической компетенции (ЭК), несмотря на множество подходов и различных определений в имеющихся специальных публикациях, предстает как совокупность знаний, умений и опыта деятельности в системе экономических отношений, обеспечивающих принятие рациональных экономических решений [2].

Уровень развития малого бизнеса определяет масштабы рыночной среды государства, конкуренции, занятости населения, мобильности производства и другие параметры рыночной экономики. Экономическое развитие и благополучие многих развитых стран базируется на динамичном функционировании предприятий малого бизнеса. В России до сих пор уровень развития малого бизнеса значительно уступает странам-лидерам. Доля малого предпринимательства в ВВП составляет 23,6 % и в общей численности занятых обеспечивает около 22 %. Удельный вес малых предприятий, осуществляющих технологические инновации по России, не превышает 4,3 %.

К особенностям современного малого предпринимательства, отличающего его от других форм реализации предпринимательской активности, относят: низкий финансовый барьер, экономичность, гибкость, узкая специализация, адаптация к особенностям регионального рынка и его развитие, низкий процент венчурной специализации, низкая легитимность, неустойчивость, недостаточность в ресурсах финансирования [5].

К началу 2012 г. в России было зарегистрировано 231,6 тыс. малых предприятий, что на 5,4 % больше, чем годом ранее. При этом количество малых предприятий в расчете на 100 тыс. жителей оставило 162,1 ед., что превышает показатель прошлого года на 7,3 ед.

Количество малых предприятий в расчете на 100 тыс. человек населения выросло в 51 регионе. Наиболее значительный рост показателя отмечен в Новосибирской области (на 86,6 ед.), Республике Карелия (на 67,2 ед.), Ивановской области (на 63,2 ед.), Санкт-Петербурге (на 57,7 ед.), Сахалинской (на 47,8 ед.) и Свердловской (на 34,9 ед.) областях.

Среди лидеров роста также Воронежская и Тульская области, Красноярский край, Владимирская, Калининградская, Пензенская и Иркутская области, Хабаровский край, Ханты-Мансийский АО, Ленинградская область, Республика Саха (Якутия), Тюменская и Костромская области.

В 32 регионах количество малых предприятий в расчете на 100 тыс. жителей за прошедший год снизилось. Максимальное сокращение показателя зафиксировано в Чукотском АО, Московской области и Республике Мордовия.

По итогам 2011 г. среднесписочная численность занятых на малых предприятиях (без учета внешних совместителей и работающих по договорам гражданско-правового характера) в целом по стране выросла на 4,8 % по сравнению с аналогичным показателем прошлого года и составила 5 829,1 тыс. человек. Удельный вес работников малых предприятий в общей среднесписочной численности занятых составил 12,6 %.

В 2011 г. прирост среднесписочной численности занятых на малых предприятиях отмечается в 52 регионах. В числе лидеров Ивановская (показатель вырос на 42,6 %), Новосибирская (на 35,8 %) и Воронежская (на 30,7 %) области.

Наиболее значительное сокращение числа занятых на малых предприятиях отмечено в Чеченской Республике, Оренбургской области, Республиках Коми и Мордовия, Орловской и Астраханской областях.

Общий объем оборота малых предприятий в Российской Федерации за 2011 г. составил 12 909,4 млрд. рублей, что на 26,0 % выше аналогичного показателя 2010 года (с учетом индекса потребительских цен рост показателя составил 20,3 %).

В 2011 г. объем оборота малых предприятий с учетом ИПЦ по сравнению с аналогичным показателем прошлого года вырос в 72 регионах. Лидерами по темпам роста показателя стали Республика Ингушетия (показатель вырос в 2,6 раза), г. Москва (на 64,5 %), Республика Северная Осетия-Алания (на 57,9 %), Новосибирская (на 53,5 %) и Сахалинская (на 50,6 %) области.

Снижение оборота малых предприятий в 2011 году с учетом ИПЦ (индекс потребительских цен) отмечено только в 11 регионах. Наибольшее сокращение объема оборота на малых предприятиях произошло в Чеченской Республике.

Объем инвестиций в основной капитал на малых предприятиях в 2011 году в целом по РФ составил 281 395,5 млн. рублей, что на 9,1 % выше аналогичного показателя 2010 года (с учетом индекса потребительских цен рост показателя составил 4,2 %).

По итогам 2011 г. положительная динамика объема инвестиций в основной капитал на малых предприятиях с учетом ИПЦ отмечена в 56 регионах. К лидерам по темпам роста показателя относятся следующие регионы: Псковская область (показатель вырос в 9,5 раза), Республика Карелия (в 5,2 раза), Еврейская автономная область (в 3,7 раза), Ямало-Ненецкий АО (в 2,9 раза), Омская (в 2,7 раза) и Иркутская (в 2,4 раза) области, Ханты-Мансийский АО (в 2,3 раза), Рязанская область (в 2,3 раза), Республика Мордовия (в 2,3 раза), Камчатский край (в 2,2 раза), Саратовская (в 2,2 раза) и Тюменская (в 2,1 раза), Чувашская Республика (в 2,0 раза).

Наибольшее сокращение объема инвестиций в основной капитал на малых предприятиях с учетом ИПЦ наблюдается в 5 регионах, среди них Ленинградская область (показатель сократился на 92,6 %), Республика Северная Осетия-Алания (на 83,2 %), Томская (на 68,1 %) и Магаданская (на 64,1 %) области, Республика Алтай (на 55,2 %).

Положительная динамика всех четырех показателей отмечена в 28 регионах. В 24 регионах отмечена положительная динамика трех показателей, из них в 8 регионах отмечено снижение количества малых предприятий, в 5 регионах – среднесписочной численности занятых, в 1 регионе – объема оборота малых предприятий, в 10 регионах сократился объем инвестиций в основной капитал на малых предприятиях.

В 17 регионах отмечена положительная динамика только двух показателей, в 13 регионах положительная динамика лишь одного показателя, и лишь в одном регионе отмечена негативная динамика всех четырех показателей.

Таким образом, итоги деятельности малых предприятий в 2011 г. в региональном разрезе можно рассматривать как позитивные. В 51 регионе увеличилось количество зарегистрированных МП в расчете на 100 тыс. жителей; увеличение среднесписочной численности занятых на МП отмечено в 52 регионах, объемов оборота МП (с учетом ИПЦ) – в 72 регионах; инвестиций в основной капитал на МП (с учетом ИПЦ) – в 56 регионах [7].

Выделим три группы проблем, в наибольшей мере сдерживающих развитие малого бизнеса: организационные (трудности с юридическим оформлением и регистрацией предприятия, открытием счета в банке и др.); проблемы материально-технического обеспечения (нехватка или отсутствие производственных помещений, современного оборудования, низкая квалификация персонала, недостаточная защищенность деятельности предпринимателя, сложные отношения с местными органами власти и т. д.); материально-финансовые (затруднения в получении капитала для регистрации предприятия, накоплении стартового капитала для обеспечения деятельности предприятия, установлении связей с поставщиками сырья и т. д.).

Сдерживающими факторами в развитии деятельности малых предприятий являются неразвитость и нестабильность законодательства, снижение платежеспособности населения, недостаток собственных финансовых средств, чрезмерные совокупные налоговые выплаты, трудности в оспаривании решений налоговых арбитражных органов. Серьезным препятствием стала сложность получения кредитов. Основные причины этого – отсутствие у малых предприятий необходимого залога, неразвитость системы гарантирования и лизинга, недостаточное количество сильных региональных банков.

Из-за неустойчивого финансового положения и нехватки средств большинство малых предприятий лишено внутренних стимулов развития, внедрения новых технологий, повышения качества продукции и услуг, осуществления долгосрочных инвестиций, освоения новых рынков. Малые предприятия в наибольшей степени страдают от кризиса неплатежей, недисциплинированности контрагентов, банкротств деловых партнеров [12].

Таким образом, несмотря на относительную положительную динамику, есть ряд проблем в сфере развития малого бизнеса, являющихся серьезным препятствием для его развития и, следовательно, и малого инновационного предпринимательства. По мнению предпринимателей и других экспертов, наиболее злободневны из них высокие налоги и административные барьеры. Учитывая это, следует строить государственную политику поддержки малого предпринимательства на федеральном и региональном уровнях.

Библиографический список

1. Ананишев В.М., Денисова Т.Н., Сергейчик С.И. Формирование рынка труда и самоопределение личности учащегося // Инновации в образовании. 2002. № 1. С. 17–34.
2. Белова Е.Н., Саволайнен Г.С., Фалалеев А.Н., Яковлева Н.Ф. Модели развития профессиональной компетентности работников сферы образования: коллективная монография / под общ. ред. Г.С. Саволайнен; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 268 с.
3. Белова Е.Н. Управленческая компетентность руководителя. Красноярск: СО РАО, 2007. 256 с.
4. Валенский А.В. Особенности российского малого предпринимательства // Экономический журнал ВШЭ. 2004. № 2.
5. Воронкова Е.К., Громова Е.И. Государственная финансовая поддержка малого бизнеса // Бизнес. 2012. № 6.
6. Вотякова И.В. Компетенции и мобильность персонала в условиях инновационного развития кадрового потенциала организации // Управление персоналом. 2008. № 4. С. 55–56.
7. Сайдуллаев Ф.С., А.М. Шестоперов. Малый бизнес, тенденция к росту. URL: http://www.nisse.ru/work/measures/reports/reports_133.html. 2012
8. Кусич С., Свиянов В., Вайсбах А. Малый и средний бизнес: институциональные трансформации и дух предпринимательства.
9. Морозова Г.М. Формирование экономической компетентности как способ повышения конкурентоспособности будущих специалистов // Вестник КРАУНЦ // Гуманитарные науки. 2009. № 1.
10. Мясникова С. В. Личностный потенциал предпринимателя // Актуальные проблемы современной экономики России. – г. Великий Новгород: Новгородский филиал СПбГУЭФ, 2010. С. 96–99.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление. Развитие и реализация. М., 2002. 305 с.
12. Юленкова И.Б. Факторы, сдерживающие развитие малого бизнеса в регионе. URL: <http://regionsar.ru/node/323?page=0,1>

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Д.В. Тишкин

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

Т.П. Грасс

С 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Одним из важных элементов документа стало появление статей, регламентирующих применение электронного обучения в образовании и дистанционных образовательных технологий. В законе четко установлено, что под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1].

Таким образом, дистанционное обучение в нашей стране является абсолютно равноправной формой обучения по отношению к традиционным. Нельзя не заметить, что это произошло чрезвычайно поздно по сравнению с тем, насколько давно в образовании используются дистанционный инструментариий.

Для взрослого человека дистанционная форма обучения наиболее привлекательна, потому что в значительной степени учитывает их индивидуальные особенности, стиль жизни и персональные навыки. Позволяет совмещать обучение и профессиональную деятельность, обеспечивает индивидуальный подход к обучению.

В области дополнительного образования и повышения квалификации специалистов можно выделить следующие проекты:

1. Центр дистанционного образования «Элитариум» (рис. 2). Адрес центра: <http://www.elitarium.ru/>

Крупнейший русскоязычный проект дистанционного обучения, повышения профессиональной квалификации и непрерывного образования. Центр реализует программы повышения квалификации и корпоративного обучения специалистов по менеджменту, управлению финансами и планированию, экономике, маркетингу и рекламе. Обучение ведется на собственной системе дистанционного обучения (СДО) «Элитариум».

Элитариум > Повышение квалификации > Краткосрочные программы повышения профессиональной квалификации

Главная | Как поступить | Заявка на обучение | Контакты

ОБРАЗОВАНИЕ

Каталог курсов 18/02
Индивидуальная программа
Повышение квалификации
Корпоративное обучение
Высшее образование
Как поступить
Система дистанционного образования
Эксперты
Отзывы
Вопросы и ответы
Партнеры
Контакты

РАССЫЛКА

Подпишитесь на получение анонсов всех новых публикаций

Краткосрочные программы повышения профессиональной квалификации

8 августа 2006 | Просмотров: 65535 | Печать | Шрифт

Последнее обновление информации на этой странице: 1 июля 2013 года (утвержден состав программ на 2013-2014 учебный год).

Здесь представлены все предлагаемые нами программы повышения профессиональной квалификации. Каждую из них можно пройти полностью дистанционно, используя только Интернет и компьютер. Все обучающиеся также получают доступ к электронному архиву учебных материалов по каждому курсу программы. Если у вас возникли вопросы о поступлении на обучение по одной из

ПОИСК

Индивидуальная программа – три варианта обучения: 6 месяцев (1-7 курсов), 1 год (до 15 курсов) или 2,5 года (неограниченное количество курсов)

Системные практические знания; методики обучения для взрослых людей; гибкий индивидуальный учебный план из всего каталога курсов; интерактивные методики усвоения и контроля знаний; ясные, краткие и наглядные

Рис. 2. Главная страница сайта «Элитариум»

Существует возможность составления индивидуальной программы обучения с помощью личного куратора. Стоимость программ варьируется от 5 100 до 6 500 руб. По итогам обучения выдается сертификат.

Обучение ведется в асинхронном режиме, позволяя организовать работу преподавателя и обучающегося в удобном для каждого режиме. Принцип модульности позволяет фиксировать промежуточный результат по каждому учебному блоку, повышая эффективность обучения.

2. Энциклопедия маркетинга (рис. 4). Адрес сайта: <http://www.marketing.spb.ru/>

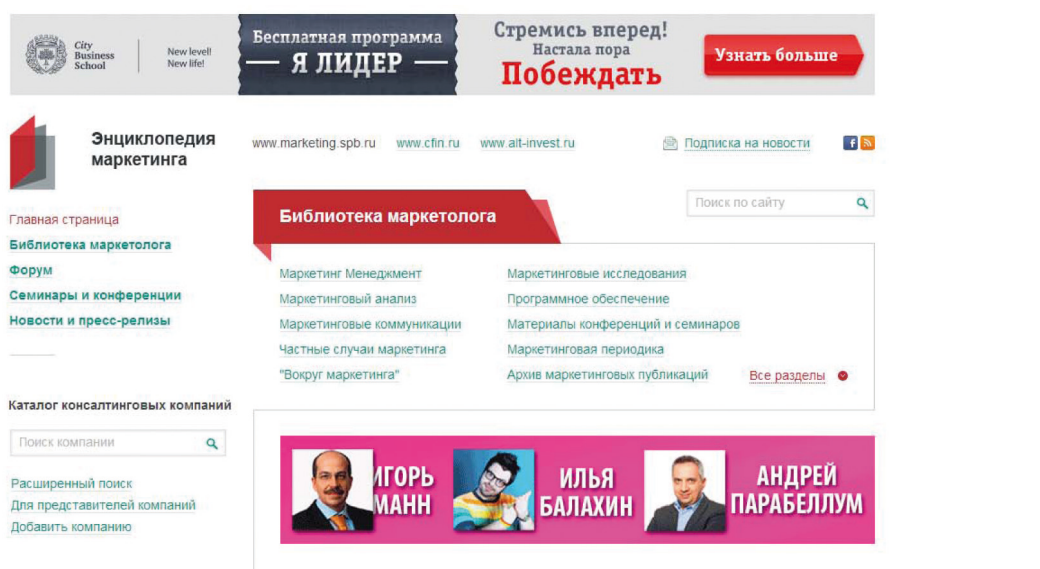


Рис. 4. Главная страница сайта «Энциклопедия маркетинга»

«Энциклопедия маркетинга» – интернет-проект, направленный на сбор и предоставление учебных, академических и методико-практических материалов посредством Интернета студентам, аспирантам, в том числе специалистам, обучающимся на курсах повышения квалификации. Сайт ориентирован и на широкий круг лиц, имеющих потребность в повышении своего образовательного статуса в вопросах теоретического и практического маркетинга, консультирования бизнеса, а также проведения профессиональных исследований рынков.

Библиотека проекта содержит собрание методических публикаций, находящихся в свободном доступе и тщательно отсортированных в соответствии с подробным тематическим рубрикатом. Среди материалов сайта: образовательные статьи по маркетингу, монографии, фрагменты и полные тексты книг, интерактивные учебники, избранные публикации ведущих журналов, курсы лекций, практические примеры работы реальных предприятий, руководства, ссылки на другие источники информации в Интернете.

Особенностью проекта можно выделить единую коммуникационную среду между специалистами в области маркетинга и предпринимателями, в том числе в виде консультационного механизма, площадки для дискуссий и обмена опытом.

Подобные площадки, аккумулирующие актуальные знания и опыт, важны с точки зрения их системности, мобильности и открытости.

3. Центр интернет-маркетинга «Нетология» (рис. 3). Адрес центра: <http://netology.ru/>

Центр профессионального обучения занимается подготовкой квалифицированных специалистов в сфере интернет-маркетинга. Центр осуществляет целый ряд образовательных мероприятий – семинаров, вебинаров, онлайн-курсов, конференций и других онлайн-программ.

Курсы дополнительного образования обычно ведутся около двух месяцев. Каждое занятие в курсе содержит теоретическую часть в виде лекции, дополнительных материалов и прак-

тической работы, в ходе которой закрепляются полученные знания. Обучение в центре максимально практико-ориентированно, что позволяет эффективно применять полученные знания в профессиональной деятельности. По итогам обучения защищается дипломная работа в режиме вебинара.

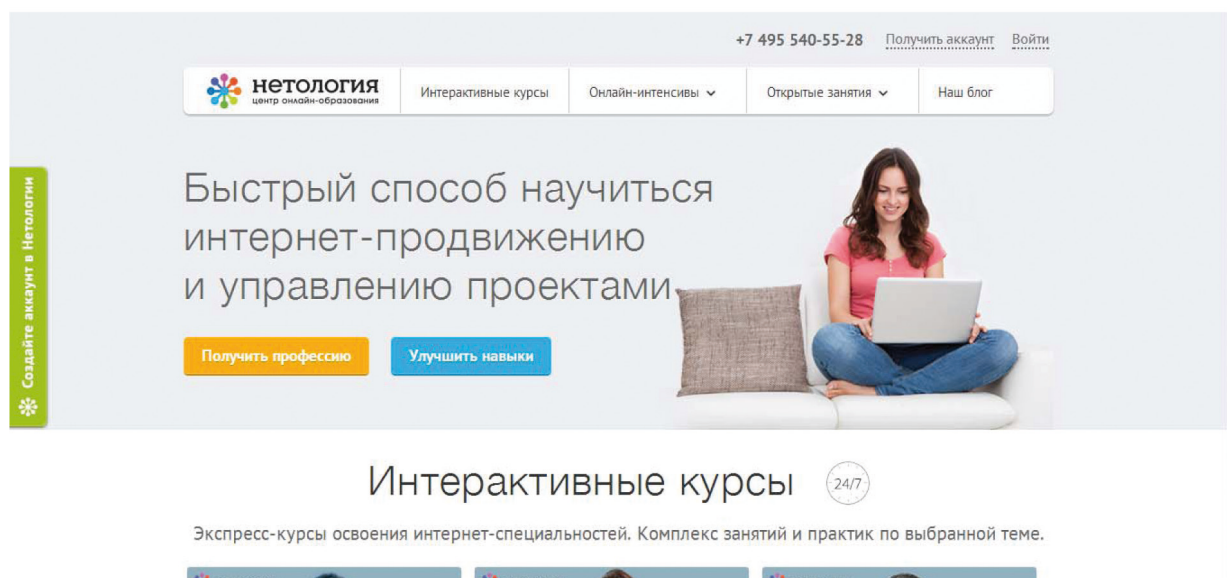


Рис. 3. Главная страница сайта «Нетология»

Специфика знания в области интернет-маркетинга, как и любое другое знание, связанное с информационными технологиями, заключается в очень быстром обновлении. Важно, чтобы преподавательский состав составляли практикующие специалисты, владеющие самыми актуальными теоретическими и практическими наработками в изучаемой дисциплине. Именно поэтому дистанционная форма обучения специалистов в сфере интернет-маркетинга наиболее актуальна и адекватна.

Особенностями приведенных выше проектов дополнительного образования и повышения квалификации специалистов являются:

- Гибкий темп обучения без отрыва от основной деятельности.
- Экономическая эффективность. Отсутствие издержек, связанных с переездом до места учебы, проживанием, затрат на учебные материалы и т. д.
- Высокая степень мобильности.
- Возможность обратной связи на различных этапах обучения.

Таким образом, анализ опыта использования возможностей дистанционных образовательных технологий в системе непрерывного экономического образования показал определенные плюсы и минусы подобных технологий, степень их развития, основные особенности и характеристики. На полученные результаты можно опираться при создании новых образовательных проектов.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 28 февраля 2012 г. 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий».
2. Ю.В. Квядяева. Актуальные проблемы системы непрерывного экономического образования. URL: http://www.econ.asu.ru/lib/sborn/sneopp_2013/pdf/13.pdf
3. Информационный бюллетень «Развитие интернета в регионах России». URL: http://company.yandex.ru/researches/reports/2014/ya_internet_regions_2014.xml
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://www.economy.gov.ru/minrec/activity/sections/strategicplanning/concept/>

ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ КАК НЕПРЕРЫВНЫЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Филатова

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат экономических наук, доцент*

И.А. Стоянов

В условиях рыночной экономики эффективное управление финансами организаций и предприятий требует от специалистов и руководителей финансовых служб всесторонних и глубоких профессиональных знаний и навыков. Особенно это актуально для организации, сущность деятельности которой и сводится к управлению потоками финансов.

Чтобы выжить в конкурентной борьбе и укрепить свои рыночные позиции, каждое предприятие должно осуществлять постоянный поиск резервов повышения эффективности своей деятельности, что актуально и для финансовой организации.

Банки входят в финансовую систему любого государства. Таким образом, банковская система является неотъемлемой составляющей экономической системы любой страны и в этом качестве связывает промышленность и торговлю, производство и население. Банки действуют также в международном масштабе, обеспечивая движение финансов между государствами.

В условиях рынка банковская система является ключевым звеном, питающим денежными ресурсами. Современные банки и кредитные организации не только торгуют деньгами, одновременно они являются аналитиками рынка, по своему местоположению они оказываются ближе всего к бизнесу, его потребностям, меняющейся конъюнктуре. Таким образом, рынок неизбежно выдвигает банковскую систему в число основополагающих, ключевых элементов экономического регулирования.

Стабилизация экономической ситуации и рост доверия вкладчиков за последние годы предопределили рост удельного веса банковского бизнеса в российской экономике. Рост общего количества российских банков и темпов развития всех участников банковского бизнеса усложнил состояние внутренней конкурентной среды.

Политика диверсификации бизнеса, проводимая рядом ведущих российских банков, предполагает последовательное увеличение доли средних и розничных клиентов в общем объеме привлечений и кредитном портфеле. Среди мер по диверсификации, предпринимаемыми крупными игроками российского банковского рынка, являются развитие сети продаж, повышение отдачи от существующей филиальной сети, расширение набора банковских услуг и продуктового ряда.

Кредитование банками физических лиц в России сегодня становится массовым явлением. Современная экономическая ситуация подталкивает банки к расширению кредитного предложения. Коммерциализация отечественной банковской системы, обострение конкуренции между финансовыми институтами влекут за собой необходимость познания и применения на практике позитивного опыта, который накоплен банками в развитых странах.

Особенно важно основываться на объективных фактах и научном экономическом знании в условиях, когда открывается новая кредитная организация, так как она немедленно вступает в конкуренцию со старыми, уже имеющимися на рынке банками и финансово-кредитными учреждениями. Ситуация глобализации мировой экономики ужесточает конкуренцию на кредитном рынке и в то же время зачастую дестабилизирует ситуацию в условиях мировых финансовых кризисов и рецессии, которые наступили после 2008 г. В то же время глобализация связана и с новыми возможностями вследствие расширения рынков, облегчения взаимодействия на международном уровне и других факторов.

Не менее важен для Российской Федерации и региональный фактор, который весьма актуален, так как регионы РФ обладают существенным разнообразием, в том числе с точки зрения уровня и условий развития в них коммерческих банков. Разнообразие условий делает создание

каждой новой финансовой организации уникальным вопросом, который требует дополнительных исследований и не позволяет механически копировать чужой опыт.

Таким образом, создание каждой новой финансовой организации должно быть результатом обоснованных концептуальных и стратегических разработок, которым должны предшествовать исследования рынка и эффективности предлагаемых мероприятий и бизнес-разработок.

Эти соображения определяют актуальность темы нашей статьи, целью которой является описание концепции создания финансовой организации.

В настоящее время в студенческом секторе возросшее число работающих со студентами банков повлекло сужение рынка, финансистам приходится искать свой путь к клиенту. Это влечет за собой более четкое позиционирование банков, специализацию, поиск своей ниши на рынке, занятие только своего финансового сегмента и закрепление в нем. Вместе с этим растет линейка услуг, улучшается качество банковской работы.

Все это вполне благоприятно для физических лиц. Усиление конкуренции между банками уже привело не только к снижению процентных ставок, но и первоначального взноса, увеличению сроков кредитования, смягчению требований к заемщику и отказу от штрафных санкций при долгосрочном погашении кредита. Активизировалось кредитование населения. В отношении физических лиц возможности кредитования для покупки различных бытовых товаров резко возрастут, а стоимость услуг, наоборот, снизится.

В связи с этим проведем SWOT-анализ предлагаемого кооператива, для того, чтобы понять его перспективы на конкурентном рынке.

SWOT-анализ – один из универсальных инструментов анализа ситуации, который можно использовать для разных задач, но чаще всего он используется для выработки стратегий разного уровня, определения приоритетов. Кроме того, SWOT-анализ – это способ систематизировать всю имеющуюся информацию по вопросу, а также понять – какой информации не хватает для принятия решения.

Рассмотрим более подробно сильные и слабые стороны кооператива, а также возможности и угрозы внешней среды.

1. Сильные внутренние стороны кооператива. Ассортимент продуктов и услуг: предлагаемый кооператив обладает хорошим продуктовым рядом для всех категорий предполагаемых клиентов (студентов).

Возможность проведения эффективных рекламных мероприятий: поддерживаются хорошие деловые взаимоотношения с ведущими СМИ области и города, что позволяет при наличии рекламного бюджета проводить эффективные рекламные кампании. Основную часть рекламной кампании планируется реализовать, работая напрямую с учебными заведениями, и прямые контакты в этой области уже налаживаются.

Возможность внедрения новых услуг и модификация продуктов / услуг: в банке работают высокопрофессиональные кадры, что позволяет осуществлять быстрое внедрение новых и модификацию действующих продуктов и услуг.

Наличие маркетинговой стратегии: наличие плана развития и понимание задач, стоящих перед кооперативом, позволяет руководству кооператива определить маркетинговые инструменты при продвижении услуг. Четкая эффективная организация управления: руководство четко видит перспективы и направления развития. Управляющий при необходимости осуществляет делегирование полномочия сотрудникам с целью оперативного и качественного обслуживания клиентов, решения поставленных задач, а также налаженный контроль исполнительской дисциплины и качества предоставления финансовых услуг.

Профессиональный уровень кадров: сотрудники составляют команду профессионалов, что позволяет оперативно осуществлять обслуживание клиентов и решать организационные вопросы. У сотрудников имеется стремление к повышению квалификации и получению новых навыков и знаний.

Наличие возможностей для повышения качества обслуживания клиентов – в кооперативе есть возможность улучшения качества обслуживания клиентов при условии увеличения штатной структуры.

Таким образом, можно сделать вывод, что создание студенческого кооператива по оказанию финансовых услуг может благоприятно повлиять на финансовую грамотность студентов и помочь в освоении новых банковских продуктов.

Библиографический список

1. Гражданский кодекс РФ-М., 1995. (ст. 140 (ч. 1), ст. 819 (ч. 2), ст. 813 (ч. 2), ст. 395 (ч. 1).
2. Налоговый кодекс РФ.
3. Федеральный закон РФ «О банках и банковской деятельности» № 17 от 03.02.1996 г.
4. Федеральный закон от 18.07.2009 190-ФЗ (ред. от 02.11.2013) «О кредитной кооперации» // Собрание законодательства РФ. 20.07.2009. № 29. ст. 3627.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ

А.В. Филиппова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Т.П. Грасс

Самым ценным ресурсом любой организации являются ее люди, так как именно они развивают, производят и продвигают продукты и услуги. Развитие персонала, его профессиональных и личностных качеств – ключ к развитию и позитивным переменам в организации, одно из важнейших условий конкурентоспособности современной компании.

Проблемы обучения персоналом на предприятии вызваны следующими факторами:

- обновление, расширение и углубление информации, имеющихся знаний рабочих, специалистов и руководителей всех уровней;
- формирование новой отрасли экономики – экономики, основанной на знаниях, что позволило рассматривать знания и квалификацию наемного работника как принадлежащий организации и приносящий прибыль капитал;
- формирование и развитие системы непрерывного образования, при котором больше нет четких границ между учебой, работой и жизнью – это один непрерывный процесс.
- повышение производительности труда, сокращение текучести, улучшение морально-психологического климата.

Система корпоративного обучения представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов и структур, направленных на обеспечение организационного развития путем усвоения, выработки и трансляции опыта сотрудниками и организацией в целом. В современных организациях процесс профессионального обучения представляет собой системный, непрерывный процесс. В основном все авторы придерживаются одних и тех же взглядов на процесс обучения и выделяют следующие этапы: определение потребностей в обучении, определение форм и методов обучения, подбор программ обучения, планирование бюджета обучения и оценку эффективности обучения [1].

Красноярский филиал ОАО «Ростелеком» – один из крупнейших операторов связи с полным спектром телекоммуникационных услуг связи: от традиционных до наиболее современных. Стратегическим приоритетом компании является формирование единой современной информационно-коммуникационной среды Российской Федерации. Для достижения поставленных целей компания ставит одной из своих задач превратиться из оператора телефонной связи в провайдера конвергентных услуг связи для бизнеса, образования и досуга. Красноярский филиал ОАО «Ростелеком» насчитывает порядка 3 000 сотрудников, обширную организационную структуру управления, систему мотивации, обучения и развития персонала. В последние годы в Красноярском филиале проводилась работа по сокращению численности персонала, в рамках программы реформирования сети продаж и обслуживания клиентов и создания объединенных центров обслуживания, т. о. за последние 4 года численность

персонала сократилась на 40 %. Развитие и обучение персонала является одним из ведущих направлений кадровой политики в ОАО «Ростелеком», которой занимается группа подбора, обучения и развития персонала отдела подбора, развития и кадрового управления по работе с персоналом. В филиале организуются следующие виды обучения работников: подготовка и переподготовка кадров, аттестация работников, повышение квалификации, внутрифирменное обучение персонала. Подготовкой персонала охвачены лишь вновь принятые работники, что в среднем составляет от 3 до 9% от общей численности персонала. Аттестация персонала проводится с целью определения уровня профессиональной подготовки. Аттестация проводится: для руководителей 1 раз в 2 года, для специалистов и квалифицированных рабочих – 1 раз в 3 года. Повышение квалификации специалистов и рабочих осуществляется в случае увеличения объема выполняемых работ, расширения зоны ответственности работника, изменения характера выполняемых работ, перевода на должность с более высокой квалификацией, при освоении новых, более сложных работ и навыков, новой техники и технологии. Повышение квалификации является не только способом мотивации работников к эффективной деятельности, но и материальным стимулированием. С помощью профессионально-квалификационной структуры рабочих кадров филиала можно определить потребность в повышении категорий на предприятии.

Из данных расчёта следует, что необходимость в повышении квалификации рабочих кадров в 2013 г. уменьшилась по сравнению с 2010 г. и 17 % рабочих необходимо увеличить разряд для того, чтобы сократить разрыв между существующим уровнем квалификации рабочих и требуемым. Для осуществления обучения работников компания располагает собственными учебными центрами, что позволяет оптимизировать затраты.

В целом, обучение работников за указанные последние 2 года изменилось в положительную сторону. Согласно данным за 2012 и 2013 г. в Красноярском филиале превалирует внешнее обучение над внутренним. Так, в 2012 г. за оказание образовательных услуг сторонним организациям было оплачено 1 437 000 руб., в 2013 г. эта сумма увеличилась и составила 1 873 000 руб., расходы на внутреннее обучение также увеличились с 316 000 руб. в 2012 г. до 419 744 в 2013 г.

Оценка эффективности обучения работников Красноярского филиала ОАО «Ростелеком» осуществляется на основе анкетирования работников, прошедших обучение. По анализу анкетных данных выявлено, что наибольшее число работников, прошедших обучение, оценили учебный курс на 4 балла (38,7 % обученных) и 5 баллов (37,4 %), 19,3 % – оценили обучение на 3 балла, 3,6 % – на 2 балла, 0,9 % – на 1 балл.

Обучение персонала в ОАО «Ростелеком» представляет собой комплексный непрерывный процесс, который включает в себя несколько этапов и может быть представлен циклической моделью. Каждый элемент цикла – определенный этап общего процесса обучения сотрудников организации, который необходимо планировать.

Проведена оценка системы корпоративного обучения сотрудников филиала путем сравнительного анализа идеальной модели обучения персонала и существующей модели обучения по выделенным критериям. В результате чего был выявлен ряд проблем в развитии системы обучения сотрудников филиала. К ним относятся: отсутствие индивидуальных планов развития сотрудников, отсутствие системы мониторинга обученных сотрудников, несоответствие корпоративного обучения и стратегии компании, недостаточная продолжительность одного учебного курса и тренинга, превалирование числа внешних учебных курсов по сравнению с внутренними, что говорит о недостаточном развитии системы внутрикорпоративного обучения.

Библиографический список

1. Управление персоналом: учебник для аспирантов. URL: http://mnogoraznogo.com/books_management/205/26185.html
2. URL: <http://www.liveinternet.ru/users/dwuly/post158521087/>
3. URL: <http://psychology.academic.ru>

ФИНАНСИРОВАНИЕ БЮДЖЕТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ИСТОЧНИКИ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Д.О. Фролова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель старший преподаватель

В.П. Семенков

Система дошкольного образования по сложности решаемых задач и масштабам своих материальных, трудовых и финансовых ресурсов представляет собой значимую социальную отрасль национальной экономики любого современного государства.

Проблема финансирования системы дошкольного образования относится к наиболее актуальным проблемам, она не имеет для своего решения готовых рецептов и осложняется целым рядом обстоятельств, причем одним из главных факторов стало резкое расслоение общества по уровню доходов. Простое повышение родительской платы независимо от уровня доходов семьи может привести к оттоку детей из дошкольных учреждений, что в конечном итоге вновь породит проблемы, для решения которых в свое время создавалась система дошкольного образования. Заниженное финансирование дошкольных учреждений в совокупности с отсутствием адекватных ситуаций управленческих решений резко снижают качество содержания детей, вынуждают руководителей детских садов самостоятельно изыскивать способы решения финансовых проблем. В отдельных детских садах, как показывают проверки прокуратуры, эти способы сводятся к «добровольно-принудительным» сборам дополнительных средств с родителей, что вызывает многочисленные жалобы, нарекания и конфликты. И эта практика имеет тенденцию к распространению. Очевидно, что проблема назрела и требует соответствующего управленческого разрешения.

В настоящее время обостряет проблему финансирования то, что бюджет обеспечивает не более 60 % потребности образовательных учреждений. В основном эти средства идут на заработную плату с начислениями.

Дошкольное образовательное учреждение вправе вести в соответствии с законодательством Российской Федерации приносящую доход деятельность, поскольку это служит достижению целей, ради которых они созданы, и соответствует указанным уставным целям.

При финансовом обеспечении образовательной деятельности малокомплектных сельских и рассматриваемых в качестве таковых органами государственной власти и органами, осуществляющими управление в сфере образования, дошкольных образовательных учреждений должны учитываться затраты, не зависящие от количества детей.

Привлечение дошкольным образовательным учреждением дополнительных финансовых средств не влечет за собой снижения размеров его финансирования за счет средств учредителя.

Финансовые и материальные средства дошкольного образовательного учреждения, закрепленные за ним учредителем, используются дошкольным образовательным учреждением в соответствии с уставом и изъятию не подлежат, если иное не предусмотрено законодательством Российской Федерации.

Можно выделить два основных вида источников финансирования бюджетных учреждений: бюджетное финансирование и собственные средства.

Бюджетное финансирование – это предоставление в безвозвратном порядке юридическими лицами из бюджетов разных уровней и внебюджетных фондов средств для полного или частичного покрытия расходов.

Собственные средства бюджетных учреждений состоят из различных источников:

- а) средства, получаемые от сдачи в аренду помещений, сооружений и оборудования;
- б) средства от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности;
- в) целевые средства юридических и физических лиц;
- г) другие поступления.

Все поступающие средства имеют одну общую цель – обеспечить профильную и хозяйственно-эксплуатационную деятельность бюджетного учреждения.

Собственные средства бюджетных учреждений можно сгруппировать так, как это предусмотрено генеральным разрешением на открытие в органах Федерального казначейства лицевого счета по учету средств, полученных от ведения предпринимательской и иной приносящей доход деятельности.

– Средства, поступающие от платной деятельности бюджетного учреждения, соответствующей ее профилю.

– Средства от производственной деятельности мастерских, опытных участков, хозяйств, типографий, магазинов, подразделений общественного питания, не имеющих статуса юридического лица.

– Средства от оказания услуг по хозяйственным договорам.

– Средства, поступающие в виде платы за проживание в общежитиях, содержания детей в детских дошкольных учреждениях и т. п.

– Средства за выполнение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ и оказание услуг по договорам, грантам на проведение этих работ.

– Доходы от услуг связи.

Важный вопрос – оптимизация бюджетных расходов и финансовая дисциплина. Сокращение и оптимизация расходов достигаются через конкурсное рассмотрение предложений о сотрудничестве в области коммунального обслуживания и закупок материальных ценностей. Целевой характер выделяемых ассигнований определяется кодом бюджетной классификации. Самостоятельное перераспределение средств между предметными статьями не допускается.

Нецелевым использованием бюджетных средств признается:

а) направление средств на банковские депозиты, приобретение различных активов (валюты, ценных бумаг, иного имущества) с целью их последующей продажи;

б) осуществление взносов в уставной капитал другого юридического лица;

в) расходование (перечисление и создание кредиторской задолженности) средства при отсутствии оправдательных документов;

г) завышение объемов выполненных работ, расценок; выполнение работ, не предусмотренных утвержденной проектно-сметной документацией; направление средств на объекты (работки), не включенные в адресные и целевые программы;

д) недостача материальных ценностей, приобретенных за счет средств бюджета;

е) расходование средств сверх норм, утвержденных в установленном порядке (норм возмещения командировочных расходов, норм на расходование бензина и т. п.);

ж) просроченная дебиторская задолженность по перечисленным авансом за поставку товарно-материальных ценностей и оказание услуг;

з) заключение договоров на работы, не предусмотренные в бюджете (смете расходов), ведущие к потере бюджетных средств или имущества, являющегося государственной или муниципальной собственностью.

Иными словами, под использованием средств не по целевому назначению следует понимать такое использование, которое не приводит к результатам, предусмотренным при их предоставлении, или приводит к этим результатам, но сопровождается не правомерными действиями или событиями, неправомочность которых закрепляется в правовых актах, в заключаемых договорах или в решениях полномочных органов, определяющих целевой характер выделяемых из бюджета средств.

Переход к сбалансированному развитию отрасли в новых социально-экономических условиях сопряжен с преодолением кризисных явлений не только в сфере образования, но и в стране в целом. В первой половине 90-х гг. на образование оказали влияние три фактора, лежащие вне сферы его собственного влияния.

Воздействие макроэкономической среды, когда доля ВВП, выделяемая на образование, сократилась с 7 в 1970 г. до 4,4 % в год.

Новые взаимоотношения бюджетов центра и регионов, в рамках которых были дестабилизированы источники финансирования системы: снижение государственных доходов в сочетании с передачей значительных бюджетно-налоговых функций региона привели к уменьшению затрат на одного учащегося.

Быстрый моральный износ учебных программ.

Перед образованием возникли новые проблемы, среди которых важнейшие – снижение, недостаточность и нестабильность финансирования. Утверждение сметы расходов не означает реального перечисления средств на счет бюджетополучателя. В последние годы многим территориям финансирование образовательных учреждений осуществляется по так называемым лимитам. По другой терминологии, это называется «в соответствии с кассовым планом финансирования», который зачастую не выполняется из-за недопоступления доходов. Учреждения образования постоянно находятся под угрозой сокращения бюджетных ассигнований.

Более того, статьи расходов делятся на «защищенные» и «незащищенные». Первоочередному финансированию подлежат расходы по «защищенным» статьям. Их перечень ежегодно утверждается законодательством о бюджете. Как правило, к их числу относятся расходы на оплату труда и начисления на нее, на питание, на трансферты населению. Перечень таких статей в разных регионах может быть различным.

Таким образом, финансирование образовательных учреждений представляет собой комплекс мер, направленных как на совершенствование основной образовательной деятельности учреждений, так и на эффективное использование финансовых ресурсов. С помощью бюджетного финансирования обеспечивается реализация государственных социальных гарантий в сфере образования.

Библиографический список

1. Акуленок Д.Н. и др. Бизнес-план фирмы: комментарий методики составления. Реальный пример / Д. Н. Акуленок и Ассоциация авторов и издателей «Тандем». М.: Гном-Пресс, 2006. 88 с.
2. Бюджетный кодекс РФ: Федеральный закон РФ №145 от 31.07.98.
3. Детский сад в условиях рынка. Нормативные документы и методические разработки по хозяйственной деятельности. М.: УНПО, 2005.
4. Единая бюджетная классификация РФ: Приказ МФ РФ от 7.01.2000 г.
5. Закон Красноярского края «Об образовании» № 12-2674 от 03.12.2004.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании» №3266-1 от 10.07.1992. (в ред. ФЗ от 02.02.11г. №2-ФЗ).
7. Налоговый кодекс РФ: Федеральный закон №117 от 5.08.2000 г.
8. Оверчук Т.И. Дошкольное образование в России в документах и материалах: Сборник действующих нормативно-правовых документов и программно-методических материалов. М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2007. 472.
9. Федеральный закон «О федеральном бюджете» на 2001 г. от 27.12.2000 г.

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В США

Т.В. Хлебопрос

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

Т.П. Грасс

«One of the reasons the rich get richer, the poor get poorer and the middle class struggles in debt is because the subject of money is taught at home, not at school.»

Robert Kiyosaki, Educational Entrepreneur

Современные реалии выдвигают все более высокие требования к экономической компетенции не только узких специалистов, но и всех участников рыночных отношений. Рост доходов населения в последние 6–7 лет и развитие рынка финансовых услуг, в первую очередь потреби-

тельского кредитования, требует переосмысления задач, связанных с повышением поголовной финансовой грамотности населения Российской Федерации, в связи с возможными негативными последствиями некомпетентного экономического поведения российских граждан.

На микроуровне экономические последствия и угрозы низкой финансовой грамотности населения выражаются в росте числа финансовых злоупотреблений, в накоплении населением избыточной кредитной задолженности, неэффективном распределении личных сбережений.

На макроэкономическом уровне низкая финансовая грамотность сдерживает развитие финансовых рынков, подрывает доверие к финансовым институтам и государственной политике по их регулированию, обуславливает дополнительную нагрузку на бюджеты всех уровней, приводит к снижению темпов экономического роста [1].

На сегодняшний день, в России уже существует ряд программ, нацеленных на повышение уровня финансовой грамотности населения. Наиболее известные из них а) Информационный портал Банки.ру, раздел «Банковский словарь», в котором разъясняются финансовые и экономические понятия и термины, даются практические рекомендации потребителям финансовых услуг, б) «Город финансов» – портал, созданный в рамках общефедеральной программы «Финансовая культура и безопасность граждан России», «ФинграмТВ» – проект Ассоциации российских банков, интернет-телеканал, ориентированный на повышение финансовой грамотности, предлагающий видеолекции и консультации онлайн, в) «Экспертная группа по финансовому просвещению при Федеральной службе по финансовым рынкам России», г) «Финграмота.com» – официальный сайт Союза заемщиков и вкладчиков России, д) «Азбука финансов» – проект по повышению финансовой грамотности, разработанный платежной системой Visa International при поддержке Министерства финансов РФ, е) «Финансовая грамота» – совместный проект по повышению финансовой грамотности Российской экономической школы (РЭШ) и Фонда Citi. Кроме того, с 2012 г. в России действует государственный проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в РФ», осуществляющий финансирование образовательных программ в области финансов на конкурсной основе.

Однако средний уровень финансовой компетенции по-прежнему внушает опасения. Согласно определению UK Financial Services Authority, к числу финансово грамотных граждан можно отнести тех, кто а) ежемесячно ведет учет расходов и доходов личных и семьи, б) живет по средствам – без накопления долгов, в) осуществляет финансовое планирование на перспективу (подразумевается готовность к непредвиденным обстоятельствам и подготовка к выходу на пенсию), г) приобретает финансовые продукты и услуги на основе рационального и осознанного выбора и, наконец, д) ориентируется в финансовой сфере.

Результаты ежегодных исследований, проводимых НАФИ (Национальным Агентством Финансовых Исследований), менее половины россиян (45 %) осуществляют учет личных и семейных финансов, 2/3 населения имеют за пределами короткий горизонт финансового планирования, т. е. более 60 % прогнозируют свои расходы и доходы на месяц вперед и только около 9 % – на 1 год вперед, всего 11 % россиян имеют стратегию накопления средств для обеспечения старости (для сравнения, в Великобритании этот показатель составляет 63 %), более 50 % россиян не осуществляют предварительного сравнительного анализа финансовых продуктов и услуг и, наконец, значительная часть населения не готова принять на себя ответственность за последствия собственных финансовых решений; 28 % респондентов считает, что государство должно компенсировать потери, связанные с падением цен на паи / акции / недвижимость [8].

Американские исследователи предполагают, что решающую роль в процессе подготовки экономически независимых граждан, способных эффективно действовать в условиях рыночной экономики, принимать адекватные решения в сфере управления личными финансами, играют мотивации и навыки, приобретенные в раннем возрасте, путем адаптации моделей финансового поведения старших членов семьи и усвоение базовых финансовых знаний и навыков в рамках обучения в средней школе.

Решающая роль семьи как наиболее значимого агента в вопросах экономической социализации подрастающего поколения раскрыта в работах Pinto M.B. et al., 2001 и 2005; Lucey &

Giannangelo, 2006; Liao & Cai, 1995 и 2005; Clarke et al., 2005, Joo et al., 2003. и подтверждена исследованиями негосударственных американских образовательных и исследовательских организаций, таких как JumpStart, Savings Edu Council и др. Результаты этих исследований показывают, что 75 % американских детей получают большую часть информации об управлении финансами от своих родителей, кроме того, в принятии финансовых решений 87 % учащихся колледжей и 90 % студентов старшей школы полностью полагаются на советы родителей [3]. Два других исследования, проведенных JumpStart Coalition и American Savings Education Council, подтверждают, что практически все подростки учатся управлять денежными средствами на примере своих родителей [4]. Результаты другого исследования, проведенного в США в 2003 г., свидетельствуют о том, что дети перенимают от родителей не только знания и навыки, но и отношение к тем или иным финансовым явлениям и процессам, например, студенты, чьи родители регулярно используют кредитные карты, имеют большую склонность к использованию кредиток, чем их сверстники из семей, где это не практикуется. И напротив, студенты, чьи родители испытывали сложности, так или иначе связанные с кредитами и кредитными картами, склонны отказываться от кредитных продуктов [6].

Основными средствами воздействия семьи на финансовые установки будущего гражданина считаются контроль поведения ребенка через систему поощрений и наказаний [5], игровое взаимодействие с детьми в местах, предполагающих использование наличных или безналичных денежных средств, а также непосредственное обучение моделям управления финансами (для детей более старшего возраста) [3].

Известный американский исследователь, специалист в области системного анализа Шон Фолджер (Jean Folger) при поддержке Market Technicians Association предлагает ряд рекомендаций для родителей, воспитывающих финансово грамотных детей (<http://www.investopedia.com>). Ключевым вопросам, с которыми необходимо ознакомить ребенка в первую очередь, Фолджер относит а) понятие денег, б) зарабатывание денег, в) нужные вещи и услуги, г) нужды и желания, д) как тратить деньги, е) накопления для малых целей и ж) долгосрочные накопления. Знакомство с каждой темой из списка предлагается осуществлять на реально действующих моделях. К примеру, для изучения понятий и навыков, связанных со сбережениями, рекомендуется помочь ребенку завести собственный сберегательный счет, позволяющий не только сохранять деньги и накапливать проценты, но и отслеживать изменения суммы на счете через Интернет. Фолджер полагает, что это способствует формированию позитивного отношения к инвестиционным продуктам у детей старшего возраста, и позволяет закрепить идею о том, что деньги могут приносить еще больше денег у детей младшего возраста.

Этим рекомендациям могут следовать и родители в России. Открыть детский депозит сегодня предлагают несколько десятков российских банков. Среди них банк Возрождение, Первый республиканский банк, Национальный Торговый банк, Ханты-Мансийский банк, Левобережный банк, Холдинг-Кредит банк, Славянский банк и многие другие. К сожалению, закон даёт право вносить взносы во вклады только лицам старше 14 лет. В этой ситуации некоторые банки предлагают взрослым открыть вклады на детей, т. е. получателем вклада будет ребенок, а открывать и пополнять этот вклад будут взрослые. Срок действия вклада на ребенка привязан к возрасту его получателя. В большинстве банков выплата процентов по вкладам на детей осуществляется до достижения им 14 лет, но есть и такие, которые готовы платить проценты до совершеннолетия ребенка. Очевидно, продукт может получить дальнейшее развитие в связи с непрекращающимся ростом ставок рефинансирования.

Как уже упоминалось выше, другой составляющей, в значительной степени влияющей на финансовую грамотность подростков и молодых людей, являются знания и навыки, полученные в рамках школьного образования. На основе данных, собранных Studies by the Jumpstart Coalition for Personal Financial Literacy and the National Longitudinal Survey of Youth, можно назвать 10 основных причин, почему необходимо обучать школьников финансовой грамотности: 1) многие молодые люди настолько некомпетентны в области управления финансами, что используют кредитные карты, не имея представления о том, что займ предоставляется не бесплатно, 2)

с каждым годом несовершеннолетние получают все больше возможностей зарабатывать деньги (большие, чем для покупки порции мороженого) и нуждаются в руководстве, чтобы выработать правильные привычки и модели поведения, 3) все больше кредитных продуктов ориентированы на молодых людей, которые становятся жертвами целевых маркетинговых компаний, например, в 2008 г. было открыто 53 тысячи новых кредитных счетов, т.о. к 2009 г. в обороте одновременно находилось более 2 миллионов кредитных карт, выданных учащимся колледжей, 4) учащиеся колледжей и студенты в возрасте от 18 до 25 имеют по меньшей мере одну кредитную карту, при этом половина из них имеют одновременно 4 и более карт со средним лимитом до \$3 тысяч на каждой, 6) постоянно увеличивается число займов на образование (особенно начиная с 2011 г., в связи с сокращением финансирования программ государственной поддержки), 7) снижается средний возраст банкротства, каждый пятый американец в возрасте от 18 до 24 лет признается банкротом, чаще всего в связи с накопленной задолженностью перед различными банками и другими организациями, предоставляющими кредиты, 8) увеличивается возраст создания первых накоплений (30 лет и старше), 9) финансирование программ поддержки учащихся и молодежи продолжает сокращаться, 10) молодые люди имеют разные возможности обучиться финансовой грамотности.

Последний фактор подтверждается исследованиями Jumpstart Coalition, выявившим самый высокий уровень компетенций по управлению финансами преимущественно среди белых молодых людей из семей с высоким уровнем образования и средним или высоким уровнем доходов. Аналогичные результаты были получены в результате независимого исследования, проведенного National Longitudinal Survey of Youth [7]. Таким образом, очевидна необходимость сделать соответствующие образовательные программы в равной степени доступными для всех детей и подростков, что может быть эффективно реализовано с помощью их внедрения в учебный план общеобразовательных школ (Primary & Secondary Schools).

Не менее важным является и тот факт, что молодым людям необходимо освоить методы принятия эффективных финансовых решений до того, как они окажутся вовлечены в какие бы то ни было финансовые процессы, а не после этого. Безусловно, одним из наиболее важных финансовых решений является вопрос финансирования образования, с которым молодые люди сталкиваются непосредственно после окончания старшей школы. Таким образом, учащимся необходимо усвоить основы концепции управления финансами, в первую очередь инвестирования и займов, до поступления в профессиональное учебное заведение (колледж или университет). Не имея достаточных возможностей для освоения этого вида знаний и умений на практике, учащиеся могут по крайней мере освоить академические основы финансовой грамотности, которые впоследствии будут служить прочной основой для получения практических навыков и использования накопленного опыта при принятии финансовых решений.

Библиографический список

1. Зеленцова А.В., Блискавка Е.А., Демидов Д.Н. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика. М.: ЦИПСИР, КНОРУС, 2012. 112 с.
2. Горошкин С.А. Роль семьи в процессе экономической социализации подрастающих поколений в США и в России // Молодой ученый. 2010. № 10. С. 289–291.
3. Национальное Агентство Финансовых Исследований (НАФИ). URL: <http://nacfin.ru>.
4. Pinto M.B., Parente D.H., Mansfield P.M. Information learned from socialization agents: Its relationship to credit card use. Family and Consumer Sciences Research Journal, 2005. P. 357–367.
5. Lucey T.A., Giannangelo D.M. Short changed: The importance of facilitating equitable financial education in urban society. Education and Urban Society, 2006. P. 268–287.
6. Liao T.F., Cai Y. Socialization life situations and gender-role attitudes regarding the family among white American women. Sociological Perspectives, 1995. P. 241–260.
7. Joo S.H., Grable J.E., Joo S.H. Credit card attitudes and behaviors of college students. College Student Journal, 2003. P. 405–419.
8. Clarke M.C., Heaton M.B., Israelsen G.L., Eggett D.L. The acquisition of family financial roles and responsibilities / M.C. Clarke, Family and Consumer Sciences Research Journal, 2005. P. 321–340.

ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Ю.В. Чен

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат экономических наук, доцент*

Т.А. Рудзитис

Прошедшее десятилетие XXI в. четко высветило новые вызовы, вставшие перед нашей страной: построение абсолютно новой экономики, основанной на знаниях; создание информационного общества; переход к глобальной конкуренции и т. д. В условиях, которых в качестве важнейшего ресурса экономики выступает научное знание и информационные ресурсы, а также способности к его накоплению и использованию вместе с природными и материальными ресурсами для создания экономических благ.

Теория экономики, основанной на знаниях, стала формироваться несколько десятилетий назад. Основателем этого направления можно считать Ф. Махлупа, который рассматривал экономику, основанную на знаниях, как один из секторов экономики в целом. Современная наука трактует экономику, основанную на знаниях, как тип экономики, где сектор знаний играет решающую роль, а производство знаний является источником экономического роста.

Многообразие подходов к изучению экономики знаний, отсутствие единой устоявшейся трактовки этого понятия, как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе связаны, прежде всего, со сложностью, многоуровневостью и многоаспектностью данной категории.

По мнению Л. Гохберга, «экономика знаний – это экономика, основанная на интенсивном и эффективном использовании знаний» [Гохберг, 2003]. По версии Г. Клейнера, «Экономикой знаний мы называем такое состояние экономики данной страны, при котором: а) знания становятся полноценным товаром; б) любой товар несет в себе уникальные знания; в) знание становится одним из основных факторов производства» [Клейнер, 2006, с. 32].

Зачастую термин *экономика знаний* используется в качестве синонима *инновационной экономики*. Однако знака тождества между ними нельзя поставить, поскольку экономика знаний является лишь этапом в развитии инновационной экономики.

В условиях быстроменяющегося мира на фоне значительного роста уровня технологий и объема знаний сами знания быстро устаревают. Поэтому непрерывное обучение превращается в фактор успешного и устойчивого развития экономики и общества. Можно сказать, что для сегодняшнего развития наиболее важно, насколько быстро мы умеем учиться и осваивать эти технологии и знания, нежели то, что мы уже знаем.

Экономика, основанная на знаниях – это совокупность всех видов экономической деятельности, направленной на создание, распространение и применение знаний во всех областях общественной жизни.

Центр экономики знаний окончательно смещается из сферы производства товаров в сферу услуг. Следовательно, особое значение приобретает не физическая форма капитала, а интеллектуальная, умственная, информационная и технологическая.

По своей природе знания быстро обновляются. Воплощаясь в новом товаре или услуге, новое знание приводит к инновациям. Экономика знаний постоянно генерирует инновации – превращает новые знания в новые товары и услуги.

В качестве эффективного примера использования накопленного опыта и знаний в производстве, а также для исследования новых процессов и явлений можно привести предложенную Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD) систему индикаторов, характеризующую уровень развития экономики, основанной на знаниях, в странах и регионах мира. Он состоит из 109 структурных и качественных показателей, объединенных в четыре основные группы:

- индекс экономического и институционального режима;
- индекс образования;
- индекс инноваций;
- индекс информационных и коммуникационных технологий – ИКТ;

Также экономику знаний характеризует наличие развернутых систем образования, охватывающих все более широкие слои населения. Образование на протяжении всей жизни может стать ответом на все возрастающую нестабильность в сфере занятости. Оно должно развивать способность человека к смене специальности в течение всей его жизни, адаптировать его к социальным и экономическим изменениям.

Важно отметить, что формирование нового типа экономики признается сегодня на научном и на политическом уровнях. Построение экономики знаний становится наиболее важным направлением экономической политики во всех развитых странах.

На 2013 г. среди других 146 стран мира, в которых измеряется индекс экономики знаний, Россия находится лишь на 55 месте. Опираясь на данные, представленные Всемирным банком, к основным проблемам можно отнести неэффективное использование ресурсов, развитие добывающей, а не перерабатывающей промышленности и низкий уровень человеческого капитала.

Можно сказать, что экономика, основанная на знаниях охватывает практически все сферы экономики, но в большей степени можно выделить образовательную сферу, т. к. она является одной из фундаментальных ее основ. Система образования выступает в роли ресурса для всех отраслей промышленности и источником интеллектуальной элиты страны.

Развитие и применение знаний являются главными факторами социально-экономического прогресса. Образование необходимо для формирования, распространения и применения знаний, а также для создания технического и профессионального потенциала. В современных условиях государство должно сделать все для того, чтобы высшие образовательные учреждения стали применять инновационные подходы и чутко реагировать на нужды экономики, основанной на знаниях, и на изменения требований рынка труда, которому необходим высокообразованный человеческий капитал.

Библиографический список

1. Гохберг Л.М. Национальная инновационная система России в условиях «новой экономики» // Вопросы экономики. 2003. № 3.
2. Данилевич Я.Б., Коваленко С.А. Имидж ученого: современные PR-технологии в экономике знаний // Вестник Российской академии наук. 2005. № 1. Т. 75. С. 32–35.
3. Добрыкин А.И. Новые экономические теории XXI века / Ученые записки Института управления и экономики. СПб., 2007. Вып. 5, 4. С. 26–27.
4. Клейнер Г.Б. Микроэкономика знаний и мифы современной теории // Высшее образование в России. 2006. № 9. С. 32.
5. Макаров В.Л. экономика знаний: уроки для России // Наука и жизнь. URL: <http://www.nkj.ru/archive/articles/2874/>
6. Миндели Л.Э., Пипия Л.К. Концептуальные аспекты формирования экономики знаний // Проблемы прогнозирования. 2007.
7. Степанова Т. е. Экономика XXI века – экономика, основанная на знаниях // Креативная экономика. 2008 г. № 4(16). С. 43–47.
8. Цветков. П. Эксперты ООН: «России необходимо развивать экономику, основанную на знаниях». URL: http://www.russia-today.ru/old/archive/2005/no_04/04_topic_2.htm
9. Фалалеев А.Н. Российская высшая школа на пути к экономике, основанной на знаниях: коллективная монография. Современные проблемы теории и практики непрерывного образования: инновационный подход (Федеральное Государственное Научное Учреждение «Институт Проблем Непрерывного Образования» РАО). «Торос», 2013. С. 69–83.

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ СПОРТИВНОГО МАРКЕТИНГА

К.В. Чуйкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат исторических наук, доцент

О.Ю. Лютых

Для того чтобы выделить основные составляющие спортивного маркетинга, нужно рассмотреть различия между спортивными организациями и продуктами и организациями и продуктами других отраслей экономики. Особая природа спорта и спортивных организаций обуславливает тот факт, что спортивному маркетингу приходится сталкиваться с рядом уникальных особенностей. Рассмотрим эти особенности.

Главное в спорте – это продукт. На сегодняшний день спортивные организации зависят от продукта. Это означает, что задачи, стоящие перед спортивным маркетингом и непосредственно перед спортивными маркетологами, и эффективность их работы за пределами игрового поля в значительной степени зависят от того, что происходит на нем во время матча. Следовательно, главную роль в жизни спортивных организаций чаще всего играют не болельщики и потребители, а игроки и спортивные команды, которые, в свою очередь, оказывают непосредственное воздействие на маркетинг.

Спорт – это непредсказуемость результатов. Это есть определяющая особенность спортивного продукта и одна из главных причин популярности спорта. Непредсказуемость результатов генерирует радостное возбуждение, напряженность и эмоциональный накал зрителей. Данные особенности спорта напрямую влияют и на спортивный маркетинг, то есть с уверенностью можно говорить, что еще одной составляющей спортивного маркетинга является продажа непредсказуемости результатов и связанных с ней ощущений [1].

Потребитель – это производитель спортивного продукта. Болельщик будет приходить на матчи несмотря на то, выигрывает ли его любимая команда или нет, так как для большинства болельщиков в спорте важна та атмосфера всеобщего радостного возбуждения, создаваемая окружающими людьми. Поэтому спортивный маркетинг уникален в том смысле, что присутствие других потребителей является жизненно важным элементом продукта и потребительского опыта. Таким образом, в спортивном маркетинге важен каждый отдельный человек, он одновременно является и объектом, и одним из составляющих спортивного маркетинга [2].

Спорт – это особые отношения с телевидением, радиовещанием и прессой. В наше время СМИ помогают создавать атмосферу напряженности и радостного напряжения вокруг спортивного продукта, даже более того, СМИ могут открыть спортивным клубам и спортивным событиям целый ряд дополнительных возможностей, связанных с поиском спонсоров. Этим спорт отличается от любой другой отрасли экономики. Следовательно, еще одной составляющей спортивного маркетинга является развитие отношений со СМИ, которые спортивные маркетологи сами смогут контролировать и тем самым «продавать» спортивное событие и за рамками отношений со СМИ [3].

Очень важной составляющей спортивного маркетинга является тесная связь со спонсорством. Новая редакция закона «О рекламе» определяет «спонсора» как «лицо, предоставившее средства либо обеспечившее предоставление средств для организации и (или) проведения спортивного, культурного или любого иного мероприятия, создания и (или) трансляции теле- или радиопередачи либо создания и (или) использования иного результата творческой деятельности».

Спонсорский вклад (финансовые средства, предоставляемое имущество, результаты интеллектуальной деятельности, оказание услуг) – это плата за рекламу, а спонсор и спонсируемый, соответственно, выступают в роли рекламодателя и рекламораспространителя. Таким образом, спонсорство – это не безвозмездная благотворительность, а оплаченная коммуникация с уникальной аудиторией.

Для спонсирующей стороны важно то, что спонсорство позволяет доносить «сообщение» точно в целевую аудиторию и влиять на отношение к марке. В свою очередь, спонсируемая сторона получает спонсорский вклад, из которого складывается:

- 1) организация мероприятия (аренда помещения, необходимое оборудование и инвентарь, проживание участников, питание и др.);
- 2) оплата работы технического персонала (техники, грузчики, охрана, уборщики, и др.);
- 3) оплата работы спортивного персонала (судьи, секретариат, врач и др.);
- 4) развлекательная программа (конкурсы, розыгрыши, группа поддержки, приглашенные звезды, «специальные» матчи; мастер-класс, «заводилы», ведущие и др.);
- 5) рекламная компания спортивного соревнования (сюда же можно включить разработку стиля, гимна, эмблемы, тематического сайта, работа операторов и т. д.);
- 6) призовой фонд;
- 7) «запас прочности» (обычно 7–13 % от всей суммы на обязательные непредвиденные чрезвычайные ситуации);
- 8) страхование участников (в том случае, если на себя не взял эту функцию спонсор-страхователь);
- 9) оплата работы менеджмента и маркетинга соревнований.

Из приведенного списка видно, что организация спортивного соревнования достаточно дорогое удовольствие как для спонсоров, так и для организаторов. Поэтому спонсирующие компании рассчитывают получить определенные дивиденды от инвестиций в спортивные состязания. Спортивные соревнования обычно интересны для СМИ, спортивные звезды популярны и имеют яркие объемные образы, демонстрирующие положительные ценности, с самим спортом связан широкий ассортимент товара и услуг, а само действие обычно происходит на фоне положительно-эмоционального участия огромной массы зрителей.

Максимизация выгод – один из важнейших вопросов, который компании анализируют при принятии решений о спонсорском участии. Именно поэтому сегодня спонсоры все чаще поддерживают не виды спорта как таковые, а наиболее зрелищные события и спортсменов-кумиров публики, так как спонсорство позволяет донести свое сообщение до широкого спектра потребительских групп или доставить его в точный охват узких целевых аудиторий. Это помогает оптимизировать коммуникационный портфель [4].

Итак, спортивный маркетинг рассматривает спортивную деятельность как специфический товар, который по своей спортивной миссии требует особого маркетингового положения при обязательном взаимном уважении теоретических законов обеих сторон – спорта и маркетинга, а следовательно, и имеет ряд особенностей, которые отражены в основных составляющих.

Библиографический список

1. Джон Бич. Маркетинг спорта. М.: Альпина паблишерз, 2010. С. 39–46.
2. Томич М. Маркетинг в спорте. Рынок и спортивные продукты. М.: МАФСИ, 2002. С. 35–37.

КОНКУРЕНТНЫЕ РЕШЕНИЯ КОМПАНИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА

А.А. Шашин

*Сибирский государственный аэрокосмический университет
имени академика М.Ф. Решетнева*

*Научный руководитель кандидат экономических наук, доцент
И.А. Мисинева*

Конкуренция является одним из важнейших факторов внешней среды. Решения в области конкуренции определяют успех и результативность компаний в условиях современной экономики и поэтому актуализируют необходимость их изучения. Без должного внимания к своим кли-

ентам, поставщикам, конкурентам, поиска новых форм, как соперничества, так и сотрудничества, организация находится в большой опасности оказаться «вне игры», и быть вытесненной с рынка другими производителями. По мнению ряда специалистов, конкуренция – это центр тяжести всей системы рыночного хозяйства, тип взаимоотношений между производителями. Она определяет установление цен и объемы предложения товаров на рынке [1; 2; 3]. Современным стимулом, побуждающим компании к поиску новых решений в конкурентной борьбе, является, как стремление превзойти других, так и решение вопросов развития, удержание имеющихся позиций на рынке и успешное достижение других рыночных целей. Еще одним подходом к определению конкуренции является рассмотрение ее как динамического, ускоряющего движение процесса. Он служит лучшему обеспечению рынка товарами. Конкуренция (от латинского «conspicere» – сталкиваться) означает соперничество между отдельными субъектами рыночного хозяйства за наиболее выгодные условия производства и реализации (купли и продажи) товаров [3]. В рыночной экономике такое соперничество неизбежно, ибо оно порождается следующими объективными условиями, выделяемыми учеными: наличием множества равноправных рыночных субъектов; полной экономической обособленностью каждого из них; зависимостью рыночных субъектов от конъюнктуры рынка; противоборством со всеми другими рыночными субъектами за удовлетворение покупательского спроса. Конкурентная борьба за экономическое процветание и выживание есть экономический закон рыночного хозяйства. Это борьба среди продавцов, среди покупателей, между продавцами и покупателями. Продавцы хотят продать свои продукты дороже, но конкуренция вынуждает их корректировать свои решения, чтобы стимулировать покупательский спрос. Иногда производителем может применяться и демпинговое решение – продажа товаров по чрезвычайно низким ценам [4]. В борьбе между продавцами (стремящимися продать дороже) и покупателями (стремящимися купить дешевле) выигрывают те, кто больше сплочен и имеет возможность навязать свою (выгодную для них) цену, отмечают специалисты. Конкуренция – двигатель экономического прогресса. Это объясняется тем, что рыночное соперничество приводит к успеху в том случае, если предприниматель, принимая решения, заботится о сохранении, расширении своего производства, для чего стремится усовершенствовать технику и организацию, повышает качество товаров, снижает затраты на производство единицы продукции и тем самым имеет возможность снизить цены, расширяет ассортимент товаров, улучшает торговое и послепродажное обслуживание покупателей, ищет новые формы развития, изучая и внедряя опыт других компаний, используя в решениях возможности технологии benchmarking и др. Конкуренция способствует вытеснению с рынка неэффективных предприятий, поиску решений, способных более рационально использовать ресурсы, в числе которых решения, связанные с реализацией концепции «бережливого производства», предотвращает диктат производителей по отношению к потребителю. В этом несомненная положительная роль конкуренции в общественном развитии и эффективность конкурентных рынков, отмечают ученые [2; 3; 4]. Но конкуренция далека от идиллии. Во все времена глубинные корни конкурентных отношений состояли в необходимости постоянной борьбы за лучшие условия существования. С конкуренцией связываются такие негативные стороны ее проявления, как разорение некоторых компаний, обнищание определенной части населения, безработицу, нестабильность, дифференциацию, социальную несправедливость, инфляцию, образование монополий и т. д. Отсутствие возможности компании влиять на цену является ключевым моментом, по мнению ряда ученых, в современной трактовке понятия конкуренции. Йозеф Шумпетер утверждал, что с точки зрения экономического роста конкуренция представляет собой соперничество старого с новым: новые товары, новые технологии, новые источники обеспечения потребностей, новые типы организации [5].

Многие фирмы не уделяют должного внимания возможной угрозе со стороны потенциальных конкурентов и поэтому проигрывают именно вновь пришедшим на их рынок организациям. Это подтверждает пример компании «Харлей-Девидсон», которой принадлежало почти 70 % рынка мотоциклов в США, сегодня она сохранила за собой лишь 37 % [2; 5]. На роли премьеров вышли японские фирмы «Хонда», «Ямаха», «Судзуки» и др. В этой ситуации нович-

ки трансформировали привычный образ техники в нечто иное, перепроектировав мотоциклы и высокоэффективно используя маркетинг, чтобы создать в результате новые имиджи и новые рынки. Сегодня руководители часто вынуждены реагировать на решения конкурентов по-иному, превращая свою организацию в ещё более новаторскую и эффективную, чем все прочие в данной области. Ученые считают, что очень важно помнить о возможной угрозе со стороны потенциальных конкурентов и заранее искать решения по созданию барьеров на пути их вхождения на рынок компании. Такими барьерами могут быть углубленная специализация в производстве продукта, низкие издержки за счёт экономии от большого объёма производства, контроль над каналами распределения, использование локальных особенностей, дающих преимущество в конкуренции. Однако любая из этих мер оказывается действенной только тогда, когда она является реальным барьером для конкурента. Поэтому очень важно хорошо знать то, какие барьеры могут остановить или помешать потенциальному конкуренту выйти на рынок, и воздвигать именно эти барьеры [1]. Однако сегодняшняя конкуренция подвигает компании искать и использовать и другие решения как необходимую реакцию, которая позволит организациям успешно продолжить развитие в ходе конкурентной борьбы. Одним из таких решений является создание интегрированных структур. Реакция на полномасштабное вторжение на российский кондитерский рынок лидеров мировой пищевой промышленности, в виде принятия решения об интеграции для отечественных производителей, подтверждает сегодня её успешность. На кондитерском рынке РФ возник постоянно действующий конкурентный фактор: гиганты пришли на российский рынок и, возможно никогда, с него не уйдут. Следовательно, российским фирмам предстоит постоянно бороться с компаниями, в десятки раз превосходящими их по размерам и финансовым ресурсам. Значительное ужесточение конкурентной борьбы на отечественном кондитерском рынке породило идею объединения крупнейших российских производителей кондитерских изделий в холдинг «Объединенные кондитеры». В момент образования холдинга (в 2004 г.) в него вошли две крупнейшие кондитерские фабрики: ОАО Московская кондитерская фабрика «Красный Октябрь» и ОАО «Рот Фронт». В 2005 г. к холдингу присоединился третий крупнейший отечественный игрок кондитерского рынка – концерн «Бабаевский». На момент своего образования холдинг «Объединенные кондитеры» сконцентрировал в одних руках деятельность более 20 предприятий, находящихся в столице и в 14 регионах нашей страны. Общий объем производства составил 260 тыс. т в 2005 г., оборот предприятий холдинга за этот же период превысил 600 млн дол. В 2006 г. оборот холдинга «Объединенные кондитеры» превысил 670 млн дол. На долю холдинга приходится 20 % рынка кондитерских изделий в стране. И если раньше, до объединения, доли рынка кондитерских предприятий были незначительными (от 2,8 % – у «Рот Фронта» до 7 % – у «Бабаевского»), консолидация усилий предприятий одновременно выделила сильного игрока – лидера кондитерского рынка, в дальнейшем функционировании которого заложен колоссальный потенциал роста и развития. Характерно, что перспективность нового холдинга признают даже крупные иностранные фирмы, причем не только на словах, но и на деле. Так, «Кэдбери Швеппс», одна из крупнейших кондитерских компаний в мире, представленная в России, как на рынке шоколадных изделий, так и на рынке жевательной резинки, именно после появления крупного российского игрока приняла решение об увеличении производства жевательной резинки и сокращении выпуска шоколадных батончиков в России. Объединение тройки лидеров кондитерской индустрии в крупный холдинг является не только логическим шагом в противостоянии давлению транснациональных корпораций. Концентрация способна сделать более устойчивыми позиции участников объединения и, безусловно, повысить их конкурентоспособность. В холдинге рассчитывают также на получение синергетического эффекта, проявляющегося в умножении эффективности работы за счет системного эффекта при интеграции, соединении отдельных частей в общую систему, поскольку сосредоточение управления финансовой, производственной, маркетинговой и дистрибьюторской системами в одном центре дает возможность аккумуляции сил и более полной включенности каждого из участников холдинга в процесс создания конкурентоспособного продукта.

Примеры поиска новых решений в конкурентной борьбе на рынке г. Красноярска демонстрирует соперничество между строительными гипермаркетами «Леруа Мерлен» и «Dommer Stutze». «Леруа Мерлен» – крупная международная сеть, с розничными точками по России и ряду других европейских стран. «Dommer Stutze» – проект красноярских предпринимателей. В конкуренции между этими гипермаркетами руководство «Леруа Мерлен» применило метод демпинга. «Dommer Stutze» не выдержал подобных приемов конкуренции и оказался на грани банкротства. Изучение показывает, что в настоящий момент, когда на рынке г. Красноярска компании «Леруа Мерлен» никто не составляет серьезной конкуренции, цены в данном гипермаркете перестали быть низкими. В этой ситуации владельцы «Dommer Stutze» принимают новые решения, чтобы спасти свой бизнес. Совсем недавно руководство выступило с заявлением: «Гипермаркет «Dommer Stutze» возвращается на рынок г. Красноярска с новой концепцией. Было принято решение о его репозиционировании, и теперь крупный ритейлер будет представлен как торговый комплекс с набором арендаторов, многие из которых для нашего города уникальны». С этой концепцией компания планирует занять нишу на рынке, которая свободна в г. Красноярске. Цель, которая поставлена для обновленного гипермаркета – собрать в одном месте товары, которые могли бы максимально удовлетворить искушенного владельца недвижимости в его стремлении сделать свой дом уютным и неординарным. Треть торгового комплекса отдана якорному арендатору, которого красноярские потребители еще не имели возможности оценить, но который на европейском рынке знаком практически всем – здесь расположится известнейшая немецкая торговая сеть бытовой техники «Медиамаркет». Остальные площади займут несколько десятков компаний, представляющих широкий спектр товаров для загородного дома или городской недвижимости. Новое позиционирование и идеология позволят компании занять подобающее место на рынке, уверены в «Dommer Stutze». Исторически в компании было три направления: девелоперская деятельность, оптовая и розничная торговля строительными и отделочными материалами. В последнее время с изменением экономической ситуации в стране (ужесточение налоговых обязательств, ставок по кредитованию, снижение покупательского спроса), с выходом в регион федеральных и мировых компаний доходность розничного бизнеса начала снижаться. Чтобы минимизировать риски, руководством компании было принято решение развиваться в двух направлениях: оптовая продажа строительных и отделочных материалов и девелопмент. Руководитель отдела недвижимости компании Елена Тютимова рассказывает, что для девелоперского направления деятельности компании «Комплекс домашних решений «Dommer Stutze» – проект флагманский. «Очевидно, что в Советском районе Красноярска на территории, где расположены ТРЦ «Планета» и комплекс «Dommer Stutze» складывается своеобразный торговый кластер. Сюда за покупками и развлечениями приезжают жители города и края. Открывая «Комплекс домашних решений «Dommer Stutze», мы расширяем предложение для покупателей. В «Планете» можно отдохнуть, перекусить и одеться, в «Леруа Мерлен» – купить товары для ремонта и строительства дома, а в «Dommer Stutze» этот дом можно будет обустроить и украсить», – считает Е. Тютимова.

Выполненное исследование позволяет заключить, что современная конкуренция требует от компаний постоянного поиска новых решений в создании новых ниш рынка, разработке нестандартных подходов к ведению бизнеса, а иногда и к полной смене его концепции.

Библиографический список

1. Дункан Д.У. Основополагающие идеи в менеджменте. М: Дело, 2010.
2. Львов Ю.А. Основы экономики и организации бизнеса. СПб.: Формика, 2011.
3. Портер М. Международная конкуренция. М.: Деловая литература, 2012.
4. Рузавин Г.И. Основы рыночной экономики. М.: ЮНИТИ, 2011.
5. Толкачев С.Н. Несовершенная конкуренция // Российский экономический журнал. 2009. № 5.

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Экономика и управление»

Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *А.В. Кротова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 11.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 8,25

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
Секция «Иностранные языки»**

Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

О.С. Богданова

Н.В. Колесова

А.В. Смирнова

И.А. Озолина (отв. за выпуск)

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Иностранные языки». Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.А. Озолина; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ

<i>Н.С. Адьшикин.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «FASHION» В СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ ЖУРНАЛАХ МОДЫ	5
<i>П.П. Антипина.</i> АНАЛИЗ СИНОНИМИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ М.М. ЗОЩЕНКО)	6
<i>А.А. Веккесер.</i> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕЙЗАЖНЫХ ОПИСАНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	8
<i>Д.Д. Запорожец.</i> ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ (НА МАТЕРИАЛЕ КЛИНГОНСКОГО).....	11
<i>Л.Р. Капорская.</i> ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НОМИНАЦИЙ АНГЛИЙСКИХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РОМАНЕ ИРВИНА УЭЛША «TRAINSPOTTING».....	14
<i>М.В. Корытникова.</i> ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАЛОФОРМАТНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМАМ	16
<i>Д.С. Максимова.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ МЕЖДОМЕТИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	18
<i>Е.С. Наумова.</i> КАЛАМБУР В АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТАХ.....	20
<i>А.Н. Стаброва.</i> ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАГОЛОВКОВ ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТ.....	22
<i>А.В. Суклемова.</i> КОНЦЕПТОСФЕРА ПРОИЗВЕДЕНИЯ К.С. ЛЬЮИСА «ХРОНИКИ НАРНИИ»	25
<i>П.В. Харченко.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ ЕДИНИЦЫ ТИПА «WHY-DIDN'T-YOU-TELL-ME» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	28

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<i>А.А. Антонова.</i> РАБОТА С МЕТАПРЕДМЕТНЫМИ ТЕРМИНАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ.....	31
<i>П.В. Кобер.</i> МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	33
<i>А.С. Никитина.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ФГОС 2 ПОКОЛЕНИЯ.....	35

<i>П.А. Дьякова.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАЦИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ.....	38
<i>Г.В. Комова.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЮ.....	41
<i>А.А. Лазурейкис.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ КОНЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	45
<i>А.В. Максимова.</i> ПОЗНАНИЕ УЧАЩИМИСЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА ЧЕРЕЗ АСИММЕТРИЮ КУЛЬТУР И ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ	49
<i>К.А. Мунгалова.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	55
<i>Н.С. Селиверстова.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ: ОТ РОЖДЕНИЯ ДО СЕМИ ЛЕТ (БИЛИНГВАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ).....	57
<i>Н.В. Трутнева.</i> ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	60

Раздел 1.

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «FASHION» В СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ ЖУРНАЛАХ МОДЫ

Н.С. Адышкина

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

Мода сопровождает нас ежедневно на протяжении всей жизни. Очень часто мы не обращаем внимания на такой обыденный феномен, как влияние моды на нашу жизнь. Однако мода является неотъемлемой частью человеческой жизни. Она может быть и формой проявления культуры, отражение действительности, манеры поведения, выражение собственного Я. Также феномен моды имеет широкое отражение в языке.

Актуальность исследования обусловлена тем, что всестороннее изучение слова как основной единицы языковой системы является важной задачей современной лингвистики. Большую роль в решении этой задачи играет семантическая теория поля, которая продолжает оставаться одним из актуальных направлений современной лингвистики.

Целью исследования является рассмотрение и анализ лексико-семантического поля «Fashion» на материале англо-английских словарей и британских журналах моды.

Семантическое поле в современной лингвистике рассматривается как совокупность языковых единиц, объединенных каким-то общим (интегральным) семантическим признаком. Первоначально в роли таких лексических единиц рассматривали единицы лексического уровня – слова; позже в лингвистических трудах появились описания семантических полей, включающих также словосочетания и предложения [Васильев, 1971, с. 39].

В данном исследовании мы рассмотрели лексико-семантическое поле «Fashion», выявили ядро, центр, ближнюю и дальнюю периферии данного поля.

Лексико-семантическое поле «Fashion» представляет собой ядерную структуру большого количества лексических единиц, связанных системными отношениями, и характеризующихся семантической общностью. В исследуемом поле ядром является лексема *fashion*: «The “first **fashion** magazine” began publication in France in 1672» [Fashion conspiracy: A Remarkable Journey Through the Empires of Fashion. Nicholas Coleridge, 1989].

Центр данного поля состоит из единиц, имеющих интегральное, общее с ядром. Ими являются слова с корнем *fashion*, такие как: *eco-fashion*, *refashion*, *fashionability*, *fashionable*, *fashionableness*, *fashionably*, *fashioner*, *ultra-fashionable* и так далее (всего 10 лексических единиц): «It is very **fashionable** for good-looking ladies to say how hard it is to be beautiful» [Annazbell (London, United Kingdom)].

К ближней периферии ЛСП «Fashion» мы относим следующие языковые единицы, объединённые в три микрополя:

1. Clothes (39 лексических единиц): *underpants*, *beret*, *lingerie*, *swimming trunks*, *jogging suit*, *blouse*, *waistcoat*, and *overcoat* и т. д.:

«Dotted cotton **blouse** in flared style with a decorative bow on the front» [British MODE Magazine (United Kingdom)].

«An **overcoat** is a type of long coat intended to be worn as the outermost garment, which usually extends below the knee» [British MODE Magazine(United Kingdom)].

2. Accessories (25 лексических единиц): handkerchief, jewellery, ring, umbrella и т. д.: «Bracelet – a piece of **jewellery** that you wear around your wrist».

«**Handkerchief** – a piece of cloth that you use for drying your nose or eyes».

3. Footwear (20 лексических единиц): boots, shoes, slippers, sneakers, trainers, moccasins и т. д.:

«**Moccasins** has become one of the most popular moccasin styles around because of its unique comfort and simply chic design. » [Glamour (United Kingdom)]

«**Flip-Flops** – open summer shoes, usually made of rubber, with a V-shaped band across the front to hold your feet» [Glamour (United Kingdom)].

Дальняя периферия лексико-семантического поля «Fashion»

Дальнюю периферию лексико-семантического поля «Fashion» можно представить в виде синонимичных, антонимичных рядов, идиоматических выражений и устойчивых словосочетаний, а также высказываний, включающих лексему fashion:

«**Fashion** is architecture: it is a matter of proportions» (Gabrielle known as Coco Chanel) – «**Мода – это архитектура: она вся зависит от пропорций**».

«Fine cloth is never out of **fashion**» (*Thomas Fuller*) – «*Хорошая вещь никогда не выйдет из моды*».

Кроме того, для полноценного комплексного описания лексико-семантического поля «Fashion» возможно включить в его состав лексику, передающую:

- расцветку цвета: tartan, checked, spotted, striped, plain;
- материала (ткани): satin, velvet, denim, leather, silk, wool, nylon, plastic, polyester, cotton;
- инструментов, способствующих пошиву: needle, knitting needle, sewing machine, thread, fabric;
- части детали одежды: collar, pocket, lining, button, sleeve и т. д.

Исследование полей составляет огромный пласт в лингвистической науке. На сегодняшний день можно встретить множество определений этому понятию. В нашем исследовании мы определили поле как совокупность языковых единиц, объединенных каким-то общим (интегральным) семантическим признаком.

Существуют дальнейшие перспективы исследования, среди которых можно отметить возможность анализа других лексико-семантических полей, находящихся во взаимодействии с лексико-семантическим полем «Fashion».

Библиографический список

1. Longman Dictionary of Contemporary English, 2001. 590 с.
2. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (British English), 2007. 642 с.
3. Oxford English Dictionary 4.0. 2010. 886 с.
4. Васильев Л.М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. 1971. № 5. С. 37–49.

АНАЛИЗ СИНОНИМИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ М.М. ЗОЩЕНКО)

П.П. Антипина

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

С детства и до глубокой старости вся жизнь человека неразрывно связана с языком. Богатый и могучий, поистине волшебный русский язык дан человеку во владение. И внимательное отношение к своей и чужой речи, хорошее понимание всех оттенков слова, владение языковой культурой – это задача современного общества.

Любой грамотный человек, в особенности, переводчик, занимающийся художественной ли-

тературой, должен уметь подбирать слова, которые бы наиболее точно и наглядно отражали чувства и эмоции автора произведения, чтобы донести их до читателя. Однако для обозначения одного и того же действия возможно существование нескольких слов, которые будут передавать различные оттенки значения. Чем больше запас синонимов, тем богаче речь пишущего, а значит, и есть больше возможностей вызвать «новое чувство, а в нем и новую мысль». Вот почему изучение синонимов является актуальной проблемой в современной лингвистике.

Целью исследования является анализ и классификация синонимических выражений на основе рассказов М.М. Зощенко «Рассказы Назара Ильича господина Синябрюхова», «Аристократка», «Диктофон», «Нервные люди».

Синонимы – это слова одной части речи, различные по звучанию и написанию, но имеющие похожее лексическое значение.

Выбор нужного синонима проводится из группы слов, объединенных синонимическими отношениями – синонимического ряда. Главное слово синонимического ряда, наиболее точно передающее общее значение, уместное в любом стиле речи – доминанта.

Синонимы возникают потому, что предметы имеют не один, а несколько отличительных признаков и по каждому признаку могут быть названы. Если признаки наименования сходны, то слова могут стать синонимами. Близость значения у синонимов возникает потому, что каждый из синонимов уточняет – какой именно из признаков общего значения имеется в виду. Синонимические богатства языка дают возможность говорящему или пишущему выразить свою мысль более точно и ясно, более ярко и доступно для собеседника или читателя.

Обогащение синонимами русской лексики происходит:

- 1) при заимствовании слов: простой – элементарный;
- 2) при развитии многозначности: бездна, гора, куча, море, туча – синонимы в метафорическом значении «много», появившемся у каждого из слов;
- 3) при словообразовании, в том числе индивидуально авторском.

Всего нами было рассмотрено пять рассказов М.М. Зощенко, из которых методом сплошной выборки были отобраны синонимические единицы, подвергнутые лингвистическому и стилистическому анализу.

В работе были выделены следующие функции синонимов:

1. Уточнение: синонимы позволяют добавить недостающие смыслы, вскрыть в обозначаемом новые стороны: «Ужасно образованный человек, прямо скажу – одаренный качествами» [Зощенко, 1994, с. 55]. В данном случае слово «одаренный» уточняет и придает дополнительный оттенок слову «образованный».

2. Замещение: позволяют избегать повторов одних и тех же слов: «Старик кобенится и финтит, а они так во взор его и смотрят, так перед ним и трепещут, пугаются, что не скажет про деньги» [Зощенко, 1994, с. 38]. Глагол «пугаются» позволяет избежать использования слова «трепещут» второй раз.

4. Противопоставление: подчеркиваются различия между синонимами: «Недавно в нашей коммунальной квартире драка произошла. И не то что драка, а целый бой» [Зощенко, 1994, с. 115].

Слово «бой» здесь противопоставляется слову «драка», так как автор хочет подчеркнуть, что произошло нечто более серьезное, чем обычная драка.

Синонимы, использованные в текстах М. Зощенко, можно подразделить на следующие виды:

1. Абсолютные (полные) синонимы – слова, совпадающие по значению и употреблению: «А то пихать между двух закрытых дверей живого человека как-то досадно и огорчительно» [Зощенко, 1994, с. 81].

В данном случае синонимы «досадно» и «огорчительно» являются полными, так как, исходя из контекста, нельзя выявить различия между этими словами.

3. Контекстуальные синонимы – слова, которые вступают в синонимические отношения только в определенном контексте: «Принял я и тюрьму, и ужас смертный, и всякую гнусь...» [Зощенко, 1994, с. 38].

Сами по себе эти слова не являются синонимами, однако для героев рассказа они имеют близкое значение. То есть в данном контексте эти слова можно назвать синонимами.

«А я этаким гусем, этаким буржуем нерезанным выюсь вокруг ее и предлагаю...» [Зошенко, 1994, с. 27].

В данном случае контекстуальными синонимами являются «гусь» и «буржуй нерезанный», автор употребляет их для уничижительной характеристики, для выражения отношения героя к данному слою населения.

4. Семантические (идеографические) синонимы – синонимы, различающиеся оттенками значения: «Шум у них поднялся, грохот, треск». [Зошенко, 1994, с. 115].

Все эти слова означают «громкий звук», но различаются оттенками значения. «Шум» – более общее слово, грохот может быть от падения чего-то тяжелого, а треск – если сломать что-то деревянное.

В результате анализа примеров употребления синонимов, отобранных из юмористических рассказов М. Зошенко, мы пришли к выводу, что автор употребляет синонимы для передачи особенностей речи персонажей, для создания избыточности в речи, что дает комический эффект, а также для придания тексту красочности и выразительности.

В данной работе мы выявили несколько синонимических рядов, классифицировали синонимы и обнаружили различия в оттенках значения и стилях употребления.

Библиографический список

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. М.: Рус. яз., 2001. 568 с.
2. Ефимов А.И. Стилистика художественной речи. Изд-во Московского университета, 1957. С. 54–72.
3. Зошенко М.М. Рассказы Назара Ильича господина Синебрюхова // Собрание сочинений: в 3 т. М., 1994. Т. 1. С. 27–115.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕЙЗАЖНЫХ ОПИСАНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

А.А. Веккесер

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им.В.П. Астафьева*

Т.П. Бабак

Пейзаж в художественном тексте является весьма важной составной частью. На данный момент существует множество определений пейзажа. В словаре лингвистических терминов Е.Л. Аксеновой пейзаж трактуется как «изображение картин природы, выполняющее в художественном произведении различные функции в зависимости от стиля и метода писателя» [Аксенова, 2010, с. 265]. Л.М. Крупчанов считает, что пейзаж – это «один из содержательных и композиционных компонентов художественного произведения, выполняющий многие функции в зависимости от стиля автора, литературного направления, метода писателя, а также от рода и жанра произведения» [Крупчанов, 2005, с. 233]. Таким образом, пейзажное описание – это стилистический компонент текста, который осуществляет воздействие на читателя и выполняет в художественном произведении различные функции в зависимости от стиля автора, идейного замысла произведения.

Вопросы классификации пейзажа ставились во многих работах. В зависимости от того, что в художественном образе природы является главным, пейзаж может быть пейзажем-жанром, пейзажем эпическим, драматическим, лирико-психологическим, социально направленным, историческим, национальным и философским. Е.Н. Себина разграничивает описания природы по месту (морской, лесной, горный, урбанистический пейзажи и т. д.), по жанру (фантастический, исторический, утопический и т. д.) [Себина, 2000, с. 227]. И.В. Родионова выделяет следующие типы словесно-художественного пейзажа: контурный (основан на краткой, нераспространенной обрисовке природы), компактно-дескриптивный (однократное подробное опи-

сание природы), дисперсивно-штриховой (представлен в виде нескольких отдельных пейзажных штрихов) [Родионова, 2003, с. 10].

Как показал обзор литературы, типология пейзажей многочисленна и разнообразна, в основе лежат разные признаки. Пейзаж различен по своему смысловому содержанию, что ведет к различию его функций в художественном тексте. Мнения филологов, изучающих пейзаж в литературе, сходятся на том, что общей функцией пейзажа является обозначение места действия, обозначение места и времени действия, создание фона сюжетных событий. Ещё одна функция, которую приобретает в тексте пейзажное описание – психологическая, которая является самой частотной. Определенные состояния природы соотносятся с теми или иными человеческими чувствами [Есин, 2000, с. 81].

Природоописание в художественном произведении может предвещать события, которые произойдут позже, то есть пейзаж может служить средством развития действия [Кухаренко, 2005, с. 139]. Как отмечает Е.Н. Себина, пейзаж в литературном произведении редко бывает пейзажем вообще: обычно он выражает национальное своеобразие. В некоторых произведениях – чаще всего в произведениях с философской проблематикой – через образы природы, через отношение к ней нередко выражается основная идея произведения [Себина, 2000, с. 233; 234].

Лингвисты отмечают также текстообразующую функцию пейзажа. Через описания природы автор апеллирует к воображению читателя, настраивает его на нужную эмоциональную волну, вызывает в нем определенные чувства и эмоции, таким образом, аппеллятивную функцию пейзажного описания можно выделить как одну из самых важных. Образы природы всегда осознавались как объекты эстетического отношения, в искусстве они рассматривались как средство раскрытия содержания и объема эстетических ценностей: прекрасного, возвышенного, величественного. Таким образом, пейзажу присуща эстетическая функция. Но чаще всего пейзажное описание в художественном произведении выполняет одновременно несколько функций.

Описание пейзажа передается посредством разнообразных стилистических приемов как лексических, так и синтаксических; превалирующими являются лексические средства образительности. Прежде всего, наиболее распространен эпитет. Эпитет всегда субъективен, он имеет эмоциональное значение или эмоциональную окраску [Мельников-Давыдов, 2004, с. 19]. Широко используются художественное сравнение, метафора, которая является процессом работы личности с внутренним текстом и языком [Блэр, 2012, с. 153], олицетворение и метонимия, в основе которой лежит переименовывание по смежности понятий, в отличие от метафоры, в основе которой – переименовывание по сходству [Ахманова, 2007, с. 436]. Таким образом, стилистические средства находятся в теснейшей связи с особенностями содержания и идеей текста. Основная задача лингвостилистического анализа текста заключается в изучении языковых средств. Это касается и пейзажа.

В практической части исследование базировалось на романе Э. Бронте «Грозовой перевал» (*Wuthering Heights*), в котором пейзаж играет одну из ключевых ролей. Драматическое напряжение характерно не только для сюжета в целом, но и для картины природы, выступающей соучастницей и предвестницей событий, помогающей проникнуть во внутренний мир главных героев, их глубинных переживаний.

Самым употребительным лингвостилистическим средством в природоописании является эпитет. Благодаря эпитетам определенные состояния природы соотносятся с теми или иными человеческими чувствами, пейзаж помогает создать волнующую, эмоциональную атмосферу: «A sorrowful sight I saw: dark night coming prematurely, and sky and hills mingled in one bitter whirl of wind and suffocating snow» [Bronte, 2005, с. 12]. Эмоциональность воздействия достигается посредством использования эпитетов «sorrowful», «dark», «bitter», «suffocating», также посредством обратного эпитета «whirl of wind». Пейзаж отличает суровость тона, мрачный колорит. В данном случае пейзаж выступает средством достижения эмоционального воздействия на читателя. Психологическая функция пейзажа находит свое выражение в избытке эмотивной лексики, символизации. Когда мистер Эрншо умирает, казалось бы, тихо и спокойно, при-

рода негодует по поводу этого трагического события, сокрушаясь и скорбя об его уходе: «He died quietly in his chair one October evening, seated by the fire-side. A high wind blustered round the house, and roared in the chimney: it sounded wild and stormy» [Bronte, 2005; с. 19]. Эпитеты «wild» и «stormy» описывают бурную реакцию природы на его смерть. Удивительная способность писателя выражать эмоции, психологическое состояние души через пейзаж также прослеживается и в следующем примере, где главенствующую роль играют эпитеты: «A charming introduction to a hermit's life! Four weeks' torture, tossing, and sickness! Oh, these bleak winds and bitter northern skies, and impassable roads» [Bronte, 2005, с. 24]. Временами природа созвучна мирному течению жизни героев: «On a mellow evening in September, I was coming from the garden with a heavy basket of apples... It had got dusk, and the moon looked over the high wall of the court, causing undefined shadows to lurk in the corners of the numerous projecting portions of the building. I set my burden on the house-steps... and drew in a few more breaths of the soft, sweet air...» [Bronte, 2005, с. 38]. Эпитеты «mellow», «soft», «sweet», олицетворение «moon looked over the high wall of the court» и «causing undefined shadows to lurk in the corners», помогают читателю ощутить умиротворенную обстановку жизни героев.

Особое внимание привлекает мастерство Э. Бронте в изображении стихий – могущественных сил природы. Это изображение максимально конкретное: читатель будто ощущает запахи Грозового перевала, силу ветра, который завывает в зарослях вереска. Образы природы осознаются как объекты эстетические. Описывая жилище мистера Хитклифа, Э. Бронте действует целую палитру лингвостилистических средств: благодаря метафорам, художественным сравнениям, эпитетам природа оживает: «Wuthering Heights is the name of Mr. Heathcliff's dwelling. 'Wuthering' being a significant provincial adjective, descriptive of the atmospheric tumult to which its station is exposed in stormy weather. Pure, bracing ventilation they must have up there at all times, indeed one may guess the power of the north wind blowing over the edge, by the excessive slant of a few stunted firs at the end of the house; and by a range of gaunt thorns all stretching their limbs one way, as if craving alms of the sun» [Bronte, 2005, с. 3].

В самом описании Бронте указывает на то, что название жилища Хитклифа не случайно именуется «Грозовой перевал». Эпитет «грозовой» указывает не только на атмосферные явления, от ярости которых дом не защищен, но и на грубый «грозовой» характер Хитклифа. Наличие лингвостилистических категорий, таких как метафора, художественное сравнение, эпитеты придают насыщенность описанию, романтическую яркость пейзажу, помогают читателю воссоздать образ пейзажа и провести параллели с образом Хитклифа.

Следующее описание природы представляет традиционный романтический пейзажно-настроение, где подчеркивается гармоническое слияние человека с природой, через восприятие природы раскрывается внутренний мир романтического героя: «...she rewarded him with such a summer of sweetness and affection in return as made the house a paradise for several days; both master and servants profiting from the perpetual sunshine» [Bronte, 2005, с. 41]. Находясь в состоянии физической и душевной гармонии, Кэти охвачена счастьем, вновь увидев свою любовь.

На основании теоретических положений исследования был проведен анализ пейзажных описаний, функционирующих в произведении Бронте, в результате которого были выявлены особенности языка пейзажных описаний. Пейзажные описания насыщены эмоциональностью, достигаемой за счет использования лингвостилистических средств. Природописание играет стилеобразующую роль в основном при помощи таких лингвостилистических фигур, как эпитет, метафора, сравнение, олицетворение.

Пейзажные описания в романе Э. Бронте принимают важное участие в формировании композиционно-художественного целого. Пейзаж выражает национальное своеобразие, становится национальным образом. Аппелятивная функция пейзажа связана с апеллированием к воображению читателя через описания природы.

Психологическая функция словесно-художественного пейзажа в романе «Грозовой перевал» является главенствующей и находит свое выражение в избытке эмотивной лексики. Пейзаж выступает как форма косвенного психологического изображения, когда внутреннее, ду-

шевное состояние героев передается окружающей их природе, а не через прямое описание. Природа для Э. Бронте как для писателя-романтика – одно из ключевых понятий, и она внесла свой вклад в развитие национального словесно-художественного пейзажа.

Библиографический список

1. Аксенова Е.Л. Словарь лингвистических и литературоведческих терминов. М.: Сов. энциклопедия, 2010. 613 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 2007. 608 с.
3. Блэр М. Функция метафоры. М.: Наука, 2012. 172 с.
4. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта: Наука, 2000. 247 с.
5. Крупчанов Л.М. Пейзаж / Введение в литературоведение: учебник. Н.Л. Вершинина, Е.В. Волкова, А.А. Илюшин и др. / под общ. ред. Л.М. Крупчанова. М.: Оникс, 2005. 416 с.
6. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М.: Высшая школа, 2005. 192 с.
7. Мелиников-Давыдов П.И. Лингвостилистический анализ художественного текста. Борисоглебск, 2004. 201 с.
8. Родионова И.В. Портрет в строе текста современного английского рассказа: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 20 с.
9. Себина Е.И. Пейзаж / Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: учеб. пособие / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, С.Н. Бройтман и др. / под ред. Л.В. Чернец. М.: Высшая школа, 2000. С. 228–240.
10. Bronte Emily *Wuthering Heights*. L.: Penguin, 2005. 280 с.

ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ (НА МАТЕРИАЛЕ КЛИНГОНСКОГО)

Д.Д. Запорожец

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

Целью нашей научной работы было рассмотреть искусственный язык, выявить его сходства с естественными языками и отличия от них, изучить фонетическое, грамматическое, лексическое и синтаксическое строение языка.

Искусственный язык – это знаковая система, создаваемая для использования в тех областях, где применение естественного языка неэффективно или невозможно. В современной лингвистике к искусственным языкам относятся:

- 1) литературные языки, представляющие собой синтез существующих диалектов (например, лансмол);
- 2) профессиональные и тайные языки.

Клингонский язык, который мы выбрали в качестве материала для исследования, относится к группе артистических или эстетических искусственных языков. В отличие от многих языков, созданных для кинематографа, данный язык имеет детально разработанную грамматику, синтаксис и словарь, а также регулирующую организацию – Институт клингонского языка, публикующий переводы классических литературных произведений на клингонский язык и научный журнал, развивающий язык.

Вымышленные миры и искусственно созданные персонажи нуждаются в собственных языках. Это более достоверно погружает читателя / зрителя / пользователя в альтернативную реальность.

Клингонский язык был разработан для нужд телесериала «Звездный путь» в качестве родного языка для одной из рас, представленных в сериале. Так же как естественные языки, которые формировались вместе с историческим развитием различных наций, будь то немецкий или русский, данный искусственный язык должен был отразить культурные и физиологические особенности носителей языка.

Клингонцы как раса изначально были фантастической вариацией на тему азиатских кочевников, номадов, но затем разработчики сериала решили отойти от человекоподобия. В сериале клингоны – это гуманоиды с костяными наростами на лбу и на ногах. У них есть дополнитель-

ные легкие, желудки, клапаны в сердце и 28 очень крепких ребер. Они воины, ничего не боятся и согласно легенде убили богов, которые их создали. В общем, анатомия персонажей заточена под их воинственный характер, который двигает интригу сюжета.

Но не только анатомия, а и клингонский язык столь же силен, точен и самобытен, как и его носители.

Следует чуть подробнее рассказать о создателе языка. Марк Окранд – американский лингвист, известен как создатель языков для народов фантастических миров кинематографа США (клингонский, вулканский и атлантский языки). До вхождения в кинематограф Марк Окранд занимался языками индейцев Северной Америки, а также преподавал лингвистические дисциплины в Калифорнийском университете.

По крайней мере три языка, изобретённые Марком Окрандом, пользуются признанием поклонников, есть изучающие их и пользующиеся ими люди преимущественно в США. Образ Марка Окранда увековечен в образе юного учёного Майло в анимационном фильме «Атлантида: Затерянный мир».

При создании клингонского языка Марк Окранд свободно объединил звуки и фразы, уже использованные в сериале, с элементами знакомых ему по университету языков индейцев Северной Америки и санскрита, для создания подчёркнуто «чуждого» звучания, все правила артикуляции которого, как и грамматические правила, и лексическую составляющую языка он отразил в своем учебнике клингонского.

Если говорить о фонетике языка подробнее, можно сказать, что в целом она имеет созвучие с привычными нам европейскими языками. Однако имеются фонемы, аналогов которым не имеется в современных языках.

К примеру, характерный для клингонского языка звук «**tlh**», странно звучащий для незнакомых с индейскими языками людей, был взят Марком Окрандом из индейских языков, в которых этот звук обычен и транскрибируется как *tl*, *tʃ* или *ʎ* (это глухая альвеолярная аффриката с латеральным окончанием); этот звук есть на конце названия языка ацтеков науатль. А вот звук **H** звучит как *Vach* в немецком. Звук **ng** имеет транскрипцию [ŋ], а на русском звучит как **нг**. **Q** [qχ] звучит как **кх**.

Сам автор языка упоминает в созданном им учебнике, что не клингонцу тяжело будет овладеть речью, и единственный способ говорить на клингонском правильно – это постоянное общение с дружественной группой носителей языка.

Но общение с клингонцами, помимо того, что это инопланетная раса с довольно интересным по звучанию языком, будет довольно непривычным. Так как клингонцы довольно воинственная раса, их речь отличается предельной прямоотой. В лексике данного народа отсутствуют привычные нам выражения – «Хорошая погода», «Как ваши дела?», а также различные слова, обозначающие приветствие. Два знакомых друг с другом клингонца при встрече сразу перейдут к теме встречи, задавая вопрос – «Что тебе нужно?».

Также автор упоминает, что клингонцы могут специально переходить на родной язык, чтобы «чужаки» не понимали, о чем идет речь, если им заведомо известно, что представители другой расы не знакомы с языком. Однако все клингонцы, стоящие на высоких ступенях в классовой иерархии, знают земной язык и могут переходить на него, для того, чтобы представители родной расы, находящиеся ниже по статусу, не смогли понять, о чем идет речь. А вместо заимствования иностранной лексики они предпочитают объяснять все своими родными.

Как у воинственной нации, у клингонов есть обширный ряд слов, которые передают агрессию, обозначают наименования видов оружия, и большое количество лексики, которая обозначает честь и достоинство. При смене власти может фактически полностью поменяться понятийный аппарат, так как у клингонского много диалектов, а при смене власти народ принимает за официальный вариант языка тот диалект, на котором говорит нынешний правитель.

Вопрос грамматики автор поставил очень интересным образом и сам объяснил структуру как – «*There are three basic parts of speech in Klingon: <noun>, <verb>, and <everything else>*». (Три части речи в клингонском: существительное, глагол и все остальное.)

А если быть точнее, то в состав клингонского языка входят существительные, которые бывают простыми и составными, и формирующиеся по нескольким различным правилам и различ-

ными способами. Также в состав языка входят глаголы, через которые выражается не только действие при помощи суффиксов и приставок, но и то, кто его совершил и над кем / чем.

Примеры спряжения глаголов:

Спать

1. {jIQong} < Я сплю
2. {bIQong} < Ты спишь
3. {Qong} < Он(а) / они спят
4. {maQong} < Мы спим
5. {SuQong} < Вы спите

Видеть

1. {qalegh} < Я вижу тебя
2. {cholegh} < Ты видишь меня
3. {vIlegh} < Я вижу его / её / их / оно
4. {mulegh} < Он(а) / оно видит меня. Они видят меня
5. {Salegh} < Я вижу вас
6. {tulegh} < Вы видите меня

и др.

Повелительное наклонение глагола также выражается при помощи приставки:

{yIQong} < Спи!

{peQong} < Спите!

Имен прилагательных в клингонском нет. Их роль выполняют глаголы, выражающие состояние и качество, и ставятся сразу с существительным, к которому относятся.

Но имеются местоимения, которые присоединяются к глаголу как приставка для образования нужной грамматической формы.

Окрандом также составлена полноценная система счета и числительных.

- | | |
|----------|-------------|
| 1 {wa'} | 6 {jav} |
| 2 {cha'} | 7 {Soch} |
| 3 {wej} | 8 {chorgh} |
| 4 {loS} | 9 {Hut} |
| 5 {vagh} | 10 {wa'maH} |

Обычно синтаксис предложения на клингонском языке представляет собой конструкцию типа – *Объект* > *глагол* > *субъект*.

Например: {puq legh yaS} < Офицер видит ребенка

{yaS legh puq} < Ребенок видит офицера

Но возможно построение и более сложных предложений, однако модели для их составления автор не упомянул в своем учебнике, ссылаясь на то, что «Словарь...» – это лишь краткий сборник информации о клингонском языке.

Также для сериала и после него было разработано несколько систем клингонской письменности на основе дизайна артефактов клингонов и черт тибетского письма, выбранного за преобладание острых углов. Все они были буквенными, как правило, последовательно заменяющими буквы английской латиницы (включая диграфы для th и т. п.). Однако пользователи языка в настоящее время преимущественно используют английскую латиницу.

Из данного исследования можно сделать вывод, что хорошо проработанный искусственный язык может не только быть инструментом для создания творческого и эстетического удовольствия и более полноценного погружения в атмосферу произведения, но и существовать за рамками собственно произведения. Сериал «Стар Трек» закончился еще в 1969 году, а известность клингонского языка все не сходит на нет. Подобные искусственные языки не менее интересны, чем те, которые создаются для практических целей.

Библиографический список

1. Mark Orkand. The Klingon Dictionary. Second edition. Published: New York: Pocket Books, Simon & Schuster Inc. Retrieved 2002-01-16. 214 p.
2. Институт Клингонского языка. URL: <http://www.kli.org>, <http://www.ncicap.org/OkrandPR.asp>

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НОМИНАЦИЙ АНГЛИЙСКИХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РОМАНЕ ИРВИНА УЭЛША «TRAINSPOTTING»

Л.Р. Капорская

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

А.В. Смирнова

С проблемой наркомании мир столкнулся в начале XIX в., когда с Востока в Европу стали поставлять гашиш и опиум. Мировое значение наркомания приобрела в прошлом веке после «молодежной революции» 60-х гг., когда масштабы наркомании в развитых странах за несколько лет увеличились в несколько раз, особенно среди молодежи. Тенденция роста наркомании действовала до 1990-х, когда эпидемия СПИДа и рост популярности здорового образа жизни несколько уменьшили привлекательность наркотиков. В России до периода перестройки процент зарегистрированных наркоманов был очень мал, но с поднятием «железного занавеса» в страну хлынули потоки наркотических средств, и число наркозависимых резко увеличилось начиная с начала 1990-х гг.

Данную проблему в произведениях затрагивает шотландский писатель-постмодернист Ирвин Уэлш, всемирную известность которому принес роман «Trainspotting», опубликованный в 1993 г. в Великобритании и повествующий о жизни молодых наркоманов из рабочего класса Эдинбурга.

В ходе работы с помощью метода сплошной выборки было проанализировано большое число номинаций наркотических средств, семантическое поле которых направлено на оказание эстетического, психологического и эмоционального влияния на адресанта.

Понятие прагматики текста довольно обширно и многозначно, поэтому необходимо выделение обязательных составляющих прагматики. Опираясь на исследование В.Л. Наера, выделяются следующие составляющие прагматики текста:

- 1) прагматика текста как глобальная категория;
- 2) наличие адресанта и адресата;
- 3) прагматическая установка текста (интенция);
- 4) прагматическое содержание;
- 5) программируемый прагматический эффект [Латышев, 2001, с. 180].

Совокупность интенций автора, выраженных при помощи различных языковых средств в авторской и персонажной речи в целях воздействия на читателя и рассчитанных на углубленную интерпретацию читателем данных средств, отражает отношение адресанта к объекту коммуникации, к самому коммуникативному акту и через него к адресату [Почепцов, 1980, с. 18].

Непосредственно в романе «Trainspotting» отношение адресанта к адресату реализуется через имплицитные (метафора: *ma beautiful heroine*; аллюзия: *white dove*) и прямые эксплицитные средства выражения (прилагательные оценочной семантики: *toxic, rubbish, bloody*).

Поскольку текст является сообщением, передаваемым от адресанта к адресату, воспринимая и понимая полученную информацию, последний вступает в прагматические отношения. Адресант и адресат в тексте материально не представлены, первый, однако, творит текст, а адресат же косвенно диктует строение текста и словарь.

Представители разных отраслей знания единодушно признают сегодня, что цель любого текста – один из важнейших его параметров, влияющий на отбор слов, грамматических конструкций и стилистических приемов, служащих в этом тексте оценочными и, шире, воздействующими средствами, и полная лингвистическая характеристика текста не может обойтись без установления его практической установки. Прагматическая целеустановка находится в тесной связи с характером коммуникативного акта, точнее, с двумя из его компонентов, а именно, с отношением автора и читателя [Гаибова, 1986, с. 32–33]. На этом уровне Ирвин Уэлш в своем романе «Trainspotting» формирует взгляд читателя на социальную реальность текста через введе-

ние разговорных названий наркотических средств, заостряя внимание читателя на проблеме наркозависимости. В тексте представлены номинации наркотических средств с положительной коннотацией, однако, употреблены они в сочетании с приёмом иронии, то есть, противоречие коннотации состоит в перемене оценочного компонента с постоянно положительного на ситуативно отрицательный: номинация героина «*ma beautiful heroine*» («моя прекрасная героиня») в ситуации, когда в соседней комнате умирает младенец.

На уровне прагматического содержания наиболее полно реализуется авторская интенция, а следовательно, и сопутствующие ей оценочные, модальные и побудительные намерения адресанта. Отдельные фрагменты текста организуются, прежде всего, потребностью выразить смысл, то есть объединены какой-то семантической общностью. Задача заключается в том, чтобы выявить, какими языковыми средствами выражается эта семантическая общность. В романе решающее значение приобретает словообразовательная стилистика: наиболее активно используется семантическое словообразование (*pill, tablet, capsule, cocktail*), метод усечения слова – (*coke (cocaine), vallies (valium pills), mushies (Halucinogenic mushrooms)*). Встречаются номинации, образованные методом аббревиации (*E (ecstasy), H (heroin)*).

В романе наблюдается преобладание семантически образованных сленгизмов. Наиболее популярен прием метафоры (*hit (heroin), space-cake (ecstasy)*). Часто слово характеризуется негативной семантикой (*shot / выстрел (heroin)*); *blow / удар (heroin)*), а основу метафоры составляют чаще всего семы удара, резкого действия, способного нанести вред человеку. Также популярен приём синекдохи, основанной на генерализации значения: слово «*drug*» (наркотик) используется как название любого наркотического средства. Значительным является число медицинских терминов (*barbiturate, amphetamine, methadone, cyclozine*), что придаёт тексту художественную убедительность.

Восприятие личности автора через формы ее воплощения в тексте – процесс двунаправленный. Он сориентирован на взаимоотношения автора и читателя. Модальность текста – это выражение в тексте отношения автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, его ценностных ориентаций, сформулированных ради сообщения их читателю.

Эта авторская оценка изображаемого всегда связана с поиском адекватных способов выражения. Способы выражения этого отношения и оценки могут быть различными, избирательными для каждого автора и разновидности текста, они мотивированы и целенаправлены. Общая модальность как выражение отношения автора к сообщаемому заставляет воспринимать текст не как сумму отдельных единиц, а как цельное произведение. Такое восприятие основывается не на рассмотрении качеств отдельных речевых единиц, а на установлении их функций в составе целого. В романе «*Trainspotting*» использованные номинации наркотических средств помогают читателю увидеть результаты наркозависимости, наделяют персонажей романа определенным окружением и социальным статусом и создают основу для развития сюжета.

Прагматический эффект текста обеспечивает уяснение и активное восприятие сообщаемого. Автор Ирвин Уэлш через свое отношение к героям романа (выраженного с помощью определенных номинаций наркотических средств) помогает адресанту сформировать критическое восприятие основной проблемы романа – наркозависимости.

Сам Ирвин Уэлш, непосредственно бывший наркозависимый, отмечает, что многим его романы помогли разобраться в том, что такое наркомания и чем она опасна. За последние десять-двадцать лет в развитых странах процент людей, ознакомленных с проблемой наркозависимости и ее последствиями, увеличилось, и цифры показывают, что количество наркоманов уменьшилось. Именно ознакомление с остальными произведениями данного автора, затрагивающими проблему наркотической и алкогольной наркозависимости, является дальнейшей целью нашего исследования.

Библиографический список

1. Гаибова М.Т. Прагмалингвистический анализ художественного текста. Баку: АГУ, 1986. С. 32–33.
2. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методы преподавания. М.: Академия, 2001. С. 180.
3. Почепцов Г.Г. Прагматика текста. Калинин, 1980. С. 18.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАЛОФОРМАТНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМАМ

М.В. Корытникова

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

На данный момент понятие текста является одним из наиболее спорных и неоднозначных понятий в лингвистике. Неоднозначность данного термина обуславливает существование различных интерпретаций и подходов к определению текста. Исследователи выделяют наиболее обобщенное определение И.Р. Гальперина, в котором автор рассматривает текст как письменное сообщение, объективированное в виде письменного документа, обладающее завершенностью, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовков) и ряда особых единиц, объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку [Гальперин, 2005, с. 97].

Важную роль в современной лингвистике играет понятие рекламного текста, который можно рассмотреть как любую форму неличного представления и продвижения идей, товаров и услуг, целью которой является оказание воздействия на читателя в направлении изменения или закрепления его отношения к рекламируемому объекту [Ильинский, 2002, с. 67].

Целью данной статьи является анализ фонетических особенностей малоформатных рекламных текстов на материале рекламных эссе к художественным фильмам.

В английском языке, как и во многих других, существуют определенные способы, которые по-особому создают звуковые потоки в речи, использование которых ведет к организации акустических эффектов.

Акустическое восприятие рекламного текста, которое возникает при прочтении – одно из важных составляющих. Правильная звуковая организация и подбор языковых средств, которые создают благозвучие представленного текста, повышают эффективность рекламы, а также привлекают внимание читателей, в то время как сложноорганизованный и перегруженный текст ведет к непониманию и искажению смысла, поэтому анализ таких свойств, как фонетических, является важным феноменом [Картер, 2002, с. 37].

Для подтверждения данного феномена было рассмотрено 90 малоформатных рекламных текстов, из которых было выявлено, какие фонетические явления наиболее часто используются в рекламе. В рекламном малоформатном эссе к художественным фильмам можно выявить такие фонетические явления, как ассонанс и аллитерация. Например:

Les Misérables is the motion-picture adaptation of the beloved global **stage sensation** seen by more than 60 million people in 42 countries and in 21 languages around the globe and still **breaking box-office** records everywhere in its 27th year.

Les Misérables tells **an enthralling story of broken dreams** and unrequited love, passion, sacrifice and redemption – **a timeless testament** to the survival of the human spirit (<http://www.empirecinemas.co.uk/index.php?page=synopsis&filmid=3443>).

В данных случаях аллитерация и ассонанс создают благозвучие, а также добавляют экспрессивность речи, особенно, когда происходит слияние аллитерации и эпитета, как в случае **breaking box-office, a timeless testament**. Самая главная функция аллитерации и ассонанса – привлечь внимание читателя. В данном случае аллитерация придает созвучие контексту, который своим содержанием говорит читателю о том, что этот фильм стоит посмотреть.

Кроме того, данный феномен повторения гласных и согласных встретился и в других рекламных текстах, например из эссе к фильму «Oblivion»: Her arrival triggers a chain of events that forces him to question everything he knows and puts the fate of **humanity in his hands**.

Living in and patrolling **the breathtaking skies from thousands of feet above** (<http://www.empirecinemas.co.uk/index.php?page=synopsis&filmid=3439>).

Данные фонетические приемы усиливают смысловое и звуковое значение, придает фразе еще большую трагичность, поэтичность и в то же время гармонию звучания.

Фонетический прием аллитерации и ассонанса также можно встретить и в рекламном тексте к мультипликационным фильмам, например в «Finding Nemo»: When the two are **unexpectedly separated in the Great Barrier Reef**, Nemo is carried far from his ocean home and deposited in a fish tank in a dentist's office.

A friendly-but-forgetful blue tang fish, Marlin embarks on a dangerous trek and finds himself the unlikely hero of an epic effort to rescue his son (<http://www.empirecinemas.co.uk/index.php?page=synopsis&filmid=3388>).

В рекламных эссе данного плана фонетический прием также используется в слиянии с эпитетом для привлечения внимания читателя не только лексическим способом (*unexpectedly separated*), но и фонетическим.

В результате изучения был получен материал, касающийся фонетических средств рекламного оформления, анализ которого позволил заключить, что довольно частым фонетическим приемом является созвучие. Так же как ассонанс и аллитерация, созвучие окончаний используется для привлечения внимания читателя, а также для стройного звучания текста. Здесь уместно акцентировать внимание на том, что, сделав анализ рекламных эссе к художественным фильмам, такой прием, как созвучие был обнаружен только в небольшой части представленных примеров. Подтверждения использования данного приема можно увидеть в рекламном эссе к фильму «Les Misérables»:

Les Misérables is the **motion-picture adaptation** of the beloved global stage sensation seen by more than 60 million people in 42 countries and in 21 languages around the globe and still breaking box-office records everywhere in its 27th year.

Les Misérables tells an enthralling story of broken dreams and unrequited love, **passion and redemption**.

Так же и в других рекламах к фильмам встречаются примеры данного феномена: with her host and sets out (The Host), suppressed emotions, competing egos, and uncontrollable passions... (A Late Quartet), no feeling quite like swinging (The amazing spider-man), outrageous plan for revenge (the other woman).

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования: такой фонетический прием, как ассонанс и аллитерация используется довольно часто в малоформатных рекламных текстах для создания благозвучной речи. В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что аллитерация используется авторами чаще, чем ассонанс. Таким образом, можно привести количественную характеристику частоты использования фонетического феномена ассонанс и аллитерация. Всего в 90 текстах был выявлен 231 случай ассонанса и аллитерации, из которых 153 случая приходятся на аллитерацию, а оставшиеся 78 являются приемом повторения гласных. Данное количественное расхождение обусловлено тем, что гласных звуков в английском языке намного меньше, чем согласных, поэтому гласным сравнительно труднее выделиться из привычного звукового фона в ощутимые на слух повторы. Ассонанс является довольно редким приемом, что объясняет полученные цифры.

Изучив 90 малоформатных эссе на предмет такого фонетического тропа, как созвучие, было найдено всего 29 примеров, что свидетельствует о непродуктивном использовании созвучия именно в рекламных эссе к художественным фильмам. Благозвучие и положительное акустическое восприятие в большей степени достигаются за счет использования аллитерации и ассонанса.

Данные приемы позволяют привлечь внимание потенциального читателя, так как создают особую атмосферу благозвучия, которая заинтересовывает адресата образностью и яркостью, что побуждает к просмотру фильма. Более того, данные фонетические приемы облегчают про-

чтение рекламного текста, благодаря чему потенциальный зритель дочитает рекламное эссе до конца, что немаловажно для авторов малоформатных эссе, ведь вместе с этим увеличивается шанс заинтересовать покупателя и повысить продажи своего товара.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2005. 97 с.
2. Ильинский С.В. Энциклопедический словарь PR и рекламы. Т. 1. М.: Вечер, 2002. 46 с.
3. Картер Г. Эффективная реклама. М.: Флинта, 2002. 37 с.
4. Сердобинцева Е.С. Структура и язык рекламных текстов. М: Флинта-наука, 2005. 38 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ МЕЖДОМЕТИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Д.С. Максимова

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

Коммуникативная деятельность в разных сферах социальной и культурной жизни осуществляется при помощи языка как системы. В качестве основной языковой функции признается коммуникативная функция, в которой междометие как единица языковой системы играет важную роль.

Междометия принадлежат конкретному языку и конкретной культуре, требуют перевода при переходе с одного языка на другой и специального изучения при овладении иностранным языком. В лингвистике принято говорить, что междометия, в отличие от спонтанных выкриков, являются такими же средствами языка, которые человек должен знать заранее, если он хочет ими пользоваться и не попасть впросак при межкультурной коммуникации.

Таким образом, можно поставить проблему: междометия придают эмоциональную окраску высказыванию. В устной речи для большей выразительности используется интонация, и они могут сопровождаться жестами для усиления эмоциональности высказывания. Употребляются ли междометия в письменной речи? Какие употребляются наиболее часто? Существуют ли особенности при переводе междометий?

Данное исследование ставит своей целью раскрытие коммуникативной значимости междометий, представляющих собой знаковые единицы, которые употребляются в речи с какой-то определенной целью и рассчитаны на достижение определенного эффекта.

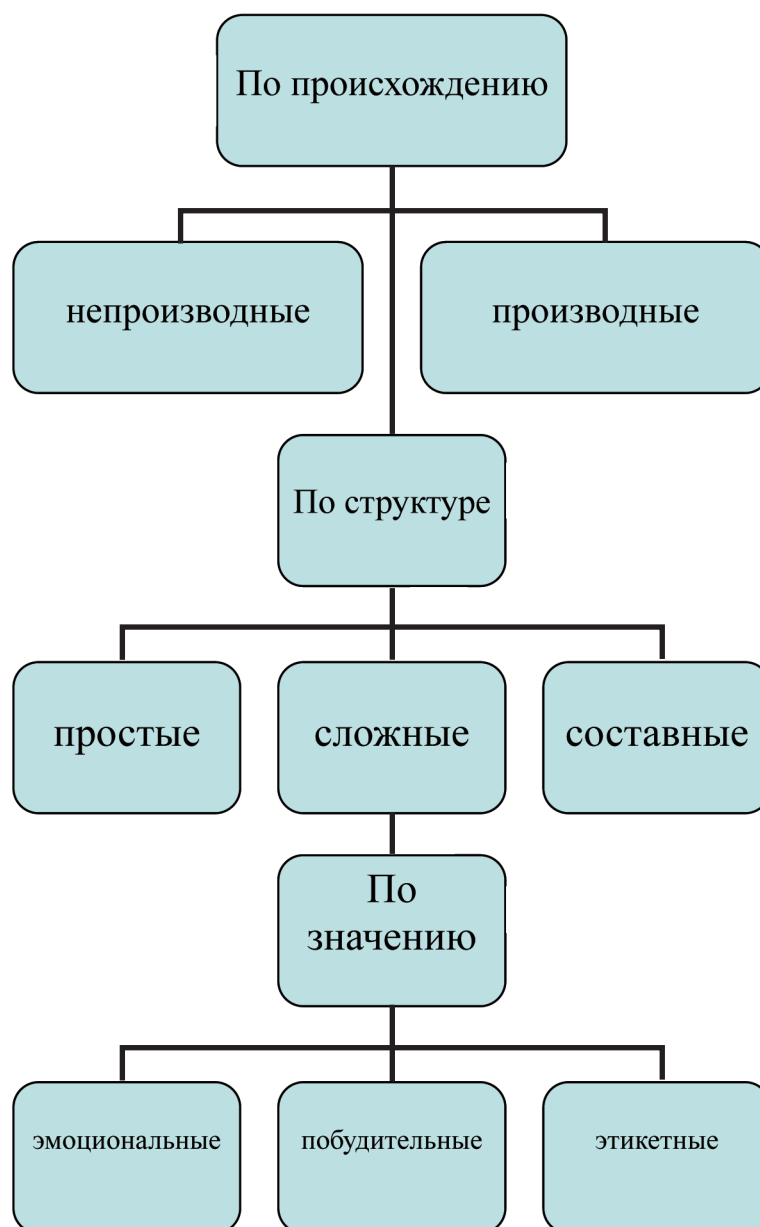
В ходе данного исследования было выявлено, что существуют две точки зрения по данному вопросу. Сторонники первой точки зрения:

- а) признают междометие частью речи;
- б) не делают резкого разграничения между словами, выражающими эмоции, и словами, выражающими мысли, т. е. не отрывают междометия от общей системы частей речи;
- в) ставят вопрос об изучении структуры междометий, их функции в речи, истории их образования [Бабайцева, 1995, с. 123].

Сторонники второй точки зрения:

- а) не считают междометия словами и исключают их из состава частей речи;
- б) не рассматривают междометия как факт членораздельной речи, акт сознательного речевого творчества;
- в) отказываются от изучения структуры междометий, их синтаксических свойств [Разумовская, 2008, с. 308].

Междометия – малоизученный класс слов, который в силу своего промежуточного положения в общей системе речи современного литературного русского языка не получил еще точного определения. Междометия не являются ни знаменательной, ни служебной частью речи. Данная часть речи очень сильно связана с жестами и ее не всегда легко отличить от слов других классов. Междометия могут иметь одно или несколько коммуникативных значений в зависимости от речевой ситуации.



Исследование коммуникативных функций междометий проводилось на материале монологических и диалогических текстовых фрагментов из произведений английских писателей, содержащих в своей структуре междометия (Frank Brennan, Colin Campbell, Tim Vicary и других).

Аналізу были подвергнуты около 20 текстовых фрагментов, содержащих междометия. Кроме того, для исследования привлекались наиболее авторитетные английские словари (<http://www.slideshare.net/UngoogableH/ss-6632606>).

В ходе данного исследования подтвердилось, что междометия Oh, Wow, Well, Yeah, Hey, Hello, Er, Um, Ah наиболее часто встречаются в художественной литературе. Самым популярным является междометие Oh. Анализ показал, что междометия в текстах английской художественной литературы обладают ярко выраженной многозначностью. К примеру, междометие «Oh, you finally came!» и «Oh! I've got a headache!» может выражать абсолютно разные эмоции, в одном случае радость, в другом выражение досады, боли из-за плохого самочувствия.

Данная часть речи «оживляет» структуру высказывания, придавая тексту эмоциональность. В случаях передачи междометия на язык перевода методом транслитерации нередко нарушается смысл текста, стиль повествования, остается ощущение «недосказанности» и неправильного эмоционального поведения персонажа: Ewan McGregor and Charley Boorman bestseller 'Long Way Round' 2004 «You think this is going to be okay, Charley?» I asked over the intercom»;

«**Yeah**, I think it'll be fine. They've obviously told some people that you're coming».

Данный пример показывает, что междометие **Yeah** имеет разговорный характер и заменяет банальный ответ **Yes**. Герой хочет заверить своего собеседника в том, что все будет хорошо. (Пер.: Ага, я думаю все будет хорошо). Или же устанавливает неформальный стиль общения.

Междометия характеризуются ярко выраженной национальной спецификой, их значение и особенности употребления в речи тесно связаны с национально-культурными традициями народа – носителей языка. Для правильного перевода необходимо учитывать как самый широкий контекст, так и национальные особенности происхождения и употребления междометия.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Междометия выполняют различные коммуникативные функции в высказываниях.
2. Междометия используются в письменной речи в английском языке для усиления эмоциональности высказывания.
3. Междометия Oh, Wow, Well, Hey, Ah, Hello, Yeah, Er, Um являются самыми популярными в использовании в художественной литературе.
4. Для правильного перевода необходимо учитывать коммуникативные функции и контекст.
5. Междометия в текстах английской художественной литературы характеризуются ярко выраженной многозначностью.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Русский язык: учебник 5–11 классы. М., 1995. 159 с.
2. Разумовская М.М. Учебник для общеобразовательных учреждений «Русский язык» 8 класс. М., 2008. 388 с.

КАЛАМБУР В АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТАХ

Е.С. Наумова

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

На современном этапе каламбур и его стилистические особенности привлекают пристальное внимание лингвистов, поскольку этот художественный прием оказывает серьезное влияние на текст, придавая ему определенную окраску и колорит.

Цель данной статьи – проанализировать каламбур в английских анекдотах и выявить особенности их употребления на фонетическом и лексическом уровнях.

В лингвистике до сих пор не существует единого понимания сущности каламбура. Этот прием еще часто называют «игрой слов», «словесной остротой», «двойным смыслом» и т. д. Существуют различные определения данного феномена.

Наиболее полное и четкое определение каламбура предлагает И.А. Потапова. Она пишет, что каламбур – остроумная шутка, основанная на использовании слов, сходных по звучанию, но разных по значению, или на использовании разных значений одного и того же слова; игра слов [Потапова, 1985, с. 38].

Таким образом, И.А. Потапова в своем определении выделяет тот факт, что каламбур основан на двусмысленности слов, что придает этому стилистическому приему комический эффект.

Отечественные ученые С.И. Влахов и С.К. Флорин в своих работах по переводу и переводоведению выделяли несколько классификаций в зависимости от функции в тексте или от структуры каламбура. Нас интересует классификация, основанная на внутреннем построении исследуемого феномена. С.И. Влахов и С.К. Флорин считают, что каламбуры могут быть построены:

1) преимущественно на фонетической основе (преобладание звуковой стороны над смысловой);

2) преимущественно на лексической основе (единицы, построенные на основных лексических категориях: обыгрывание многозначных слов, омонимов и антонимов, а также и некоторые особые случаи – каламбуры на основе терминов и имен собственных);

3) преимущественно на фразеологической основе (обыгрывание отдельных компонентов устойчивых сочетаний) [Влахов, Флорин, 1980, с. 13].

Анализ каламбуров в английских анекдотах показал, что каламбуры, построенные на фонетической основе, получили преимущественное употребление. Примером каламбура данной группы могут служить следующие примеры:

Teacher: Can anyone give me a sentence with the word «analyze» in it? – John: Anna said she met US5 at a concert, but Anna lies [<http://english4fun.ru/jeer-joker/jokes-in-english-5.html>]. Как известно, фонетические каламбуры основаны на паронимах. И этот пример не является исключением. В данном примере комический эффект происходит благодаря схожести звучания слова «analyze» и фразы «Anna lies».

The ship that was wrecked was asking for help: – Hello, can you hear us? Can you hear us? We are sinking! We are sinking! – Hello! This is the German Coast Guard. – We are sinking! We are sinking! – What are you thinking about? [<http://lingualeo.com/ru/jungle/15833>].

Юмор в анекдоте обыгрывается на основе глаголов «think – думать» и «sink – тонуть». Вероятно, из-за акцента капитана корабля, который просил о помощи, или же из-за помех в связи работник береговой охраны воспринял слово «sink» как «think». Вследствие чего и возник комический эффект.

Исходя из вышеприведенных примеров, можно отметить, что каламбурам этой группы свойственно языковое обыгрывание близких по звучанию слов. Вследствие расхождения между значением слова и его звучанием возникает комический эффект и происходит воздействие на читателя.

Второй по частотности является модель каламбуров, построенных преимущественно на лексической основе. Каламбуры данной группы основываются на обыгрывании разных значений одного и того же слова, что таким образом создаёт комический эффект. Например: Newsflash: The police want a tall handsome man for assaulting women. – Caller: I'm interested what does the job pay? [<http://english4fun.ru/jeer-joker/jokes-in-english-5.html>]. В данной шутке каламбур строится на многозначности глагола «want», а именно: 1) разыскивать (о преступнике), 2) хотеть. В экстренном сообщении передается, что полиция разыскивает человека, который нападает на женщин. Однако услышавший это объявление воспринимает иное сообщение, подразумевая, что полиция хочет нанять на работу человека, который будет нападать на женщин, поэтому и задает такой вопрос, который делает ситуацию комичной.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что лексические каламбуры основываются на столкновении разных смыслов одного слова, что придает комический эффект и заставляет читателя улыбнуться.

Третьей по частотности группой каламбуров являются каламбуры, построенные преимущественно на фразеологической основе. Одним из примеров фразеологического каламбура может служить следующий анекдот: Q: Why did the blonde put a lipstick on her head? A: So that she could make up her mind! [<http://modelsteam.myfreeforum.org/sutra77551.php>]. Комизм данной шутки состоит в противопоставлении двух выражений «make up», которое имеет значение «краситься», и «make up one's mind – принять решение». Исходя из вышеприведенных примеров, фразеологические каламбуры построены на обыгрывании компонентов, составляющих фразеологические единицы. Проведенный анализ показал, что примеров, относящихся к данной группе каламбуров, можно встретить крайне мало.

Проведенный анализ показал, что в каламбуре широко используется неоднозначность (в том числе и полисемия). В основе каламбура происходит умышленное смешение разных пред-

ставлений о ситуации и появление в результате еще одной картины мира или другого интерпретатора события, что приводит к созданию юмористического эффекта. Поэтому этот стилистический прием активно используется авторами для придания ситуациям комического эффекта.

Библиографический список

1. Влахов С.И., Флорин С.К. Непереваемое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 342 с.
2. Потапова И.А. Пособие по переводу английского литературного текста. М.: Высшая школа, 1985. 128 с.
3. Blond jokes. URL: <http://modelsteam.myfreeforum.org/sutra77551.php>
4. Jeer Joker. URL: <http://english4fun.ru/jeer-joker/jokes-in-english-5.html>
5. LinguaLeo. URL: <http://lingualeo.com/ru/jungle/15833>

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАГОЛОВКОВ ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТ

А.Н. Стаброва

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Ю.Г. Новикова

На сегодняшний день средства массовой коммуникации, в частности газеты и журналы, играют исключительно важную роль в жизни общества, формируя общественное мнение, поэтому их называют «четвертой властью». Публицистика является эффективным инструментом воздействия на общественные процессы. Особая роль в этом принадлежит газетному заголовку, потому что благодаря таким особенностям, как аттрактивность и заинтригованность, заголовок завладевает вниманием читателя. Немаловажная роль в этом принадлежит лексико-синтаксическим и стилистическим средствам публицистики.

Текст газетно-журнальной публикации имеет четкую структуру, поэтому для статьи характерно наличие заголовка, подзаголовка, шапки:

Заголовок / Titre *Gouvernement: le clan des hollandais.*

Подзаголовок / Sous-titre

Шапка / Chapeau *Retour de Royal au sein d'une équipe globalement stable : les 16 ministres nommés hier incarnent bien plus la fidélité au Président qu'un renouveau politique.*

Каждый из этих элементов имеет закономерности своего языкового оформления и определенной функции. И если два элемента статьи (заголовок и шапка) присутствуют, то можно составить представление о предполагаемом ее содержании и основной проблематике. Такой заголовок по своей структуре представляет «заголовочный комплекс». Однако если присутствует лишь один заголовок, как часто встречается, то представление бывает неоднозначное. Такие заголовки называются «простыми» (состоят из одного предложения), но бывают и «усложненные» (включают несколько самостоятельных частей).

Поскольку при классификации жанров газетно-публицистического стиля учитывается основное назначение публицистики – служить средством информации о событиях общественно-политической жизни и выступать в качестве средства оперативного воздействия на массовую аудиторию, то выделяют **информационные** и **аналитические** жанры. Соответственно, типы заголовков газетных статей различаются согласно жанрам.

Заголовки могут «*констатировать факт*» (**информативные**) – заголовок кратко сообщает, о чем идет речь в статье без каких-либо намеков. Но часто журналисты используют «*заголовки-загадки*» / «*заголовки-интриги*» (**аналитические**), чтобы привлечь внимание читателя неоднозначностью, воздействовать на него.

Заголовок-«констатация факта»	«Заголовок-загадка»
« <i>Gouvernement: le clan des hollandais</i> »	« <i>Quel sombrero pour Hollande?</i> »

Роль порядка слов в линейно-динамической организации предложения также служит показателем дифференциации заголовков информационных и аналитических жанров. В заголовках информационного жанра порядок слов преимущественно «жесткий», аналитического – преимущественно свободный, насколько это позволяет грамматическая система французского языка.

Заголовки информационного жанра

«Palmarès des lycées 2014: les établissements privés caracolent en tête». (<http://www.lefigaro.fr> дата обращения: 06.04.2014)).

«*Gouvernement: le clan des hollandais*» (<http://www.liberation.fr> (дата обращения: 04.04.2014)).

Чаще всего заголовки информационного жанра имеют следующую структуру: *ключевое слово, которое вводит фразу: разъяснение проблемы.*

Такой прием членения фразы называется **парцелляция**. Парцелляция служит средством выделения коммуникативно и экспрессивно значимой части высказывания, достигается эта цель разрывом линейной последовательности высказывания. Сегментированная часть оказывается выделенной уже в силу того, что она представлена как отдельное высказывание. Парцелляция «оживляет» заголовок публицистического текста, а передача сообщения несколькими высказываниями облегчает восприятие текста адресатом.

Синтаксическая конструкция заголовка информационного жанра характеризуется двумя тенденциями: с одной стороны, стремлением отразить все информационно значимые элементы факта-события, а с другой – достичь этого немногочисленными языковыми средствами.

Заголовки аналитического жанра

«*Une France, à la redresse ? Non, à la rebiffe!*» (<http://www.liberation.fr> (дата обращения: 05.12.2013)).

(«заголовок-эмоция» – состоит из двух частей: позитива и негатива)

«*N'étouffez pas la classe moyenne, c'est elle qui fait tourner la boîte!*» (<http://www.lemonde.fr> (дата обращения: 14.03.2014)).

(«заголовок призыв / приказ»)

Заголовки аналитического жанра призваны **воздействовать** на читателя, формировать его мнение. Поэтому нередко такие заголовки представлены восклицательными или вопросительными предложениями. Задавая тот или иной вопрос, автор спрашивает читателя, побуждает его найти ответ на поставленный вопрос, либо сам пытается ответить на него, размышляя в своей статье.

Используя в заглавии восклицательные предложения, автор может выражать свое негативное отношение, обращаясь к тому или иному классу читателей. Например, в заголовке «*N'étouffez pas la classe moyenne, c'est elle qui fait tourner la boîte!*» автор требует оставить средний класс в покое, указывая на его лидирующую роль в обществе.

Многие исследователи обращают внимание на то, что стилистическая роль синтаксических структур изучена недостаточно, особенно это касается синтаксиса газетно-публицистического стиля.

Среди лексико-стилистических средств, используемых в заголовках в экспрессивных целях, наиболее употребительными являются разговорная лексика, неологизмы, англицизмы. Это обусловливается стремлением автора к «интимизации», т. е. к снижению официального тона, приближения читателя к себе. Например, в заголовке «*J'ai testé pour vous... resto bio*» статьи электронного еженедельного издания *Le Point.fr* автор активно использует **разговорную лексику**:

Resto (restaurant, m), bio (biologique, adj)

Эти элементы представляют собой аббревиатуры – «апокопы», в которых отсекается окончание слова (-rant/ -logique).

В самой статье встречается еще один вид «апокопы»: *intellos* – т. е. *des gens intellectuels*. Слово *intellos* представляет не просто сокращение от *intellectuels*, но другую часть речи, так как употребляется в качестве существительного с неопределенным артиклем во множественном числе («*des intellos*») и является примером молодежного сленга (автор статьи подчеркивает, что впервые услышала «*des intellos*» в новомодном ресторане) (<http://www.lepoint.fr> (дата обращения: 16.02.2014]).

Причем это явление (активное использование разговорной лексики) имеет тенденцию к усилению. Разговорный стиль играл и продолжает играть важную роль в развитии публицистики.

Отчетливую экспрессивно-стилистическую окраску имеют многие **неологизмы**. Особое место занимает использование слов иностранного происхождения, а именно **англицизмы**. Включение в заголовки английских слов придает им новизну, делает их более аттрактивными, современными, отражая тенденции интенсивного заимствования англицизмов французским языком. Например, в приведенной выше статье «*J'ai testé pour vous... resto bio*» автор при описании модных парижских ресторанов активно использует англицизмы для того, чтобы привлечь, заинтересовать публику: *Très « in » – à la mode*.

Данный пример представляет необычное словосочетание – французское наречие *très* + английский предлог места *in*, который здесь выступает в качестве существительного.

Пример использования англицизма в заголовке ежедневной газеты *Libération*: «*Le hip-hop filles en tête*» (<http://www.liberation.fr> (дата обращения: 06/04/2014)).

Помимо англицизмов, в заголовках французской прессы встречаются и другие заимствования – например, с испанского языка: «*Quel sombrero¹ pour Hollande?*» (в статье говорится о визите Президента Республики в Мексику 10 и 11 апреля) (<http://www.lejdd.fr> (дата обращения: 06.04.2014)).

В реализации воздействующей функции заголовков нередко участвуют фразеологизмы и такие тропы, как метафора, метонимия.

Для большей мотивации авторы статей обращаются к **фразеологизмам**, используя при этом пословицы и поговорки: «*Merkozy et Merkollande, blanc bonnet et bonnet blanc²?*» (в статье говорится о том, что политика сотрудничества Франции с Германией не менялась при Н. Саркози, не меняется она и при Ф. Олланде, что крайне не устраивает граждан Франции) [<http://www.latribune.fr> (дата обращения: 06.04.2014)].

Метафора способствует наглядности передачи содержания, вызывая у читателей конкретно-чувственное представление о фактах и явлениях общественно-политической жизни.

1. Пример заголовка в газете *Libération*: «*Les yeux revolver*» (в статье автор сравнивает взгляд премьер-министра Мануэля Вальса, обращенного к своему предшественнику Жан-Марку Эро, с револьвером). (<http://www.liberation.fr> (дата обращения: 04.04.2014)).

Частое использование **метонимии** в заголовках характерно для информационных жанров, к тому же варьирование обозначений придает заголовку некую экспрессивность. Так, практически утратили живую образность довольно регулярно употребляющиеся обозначения учреждений и должностных лиц по их местонахождению: «*La grande déprime de Matignon*» (<http://lesanardenchaine.fr> Дата обращения: 16/02/2014).

«*Valls, une équipe de fidèles à Matignon*» (<http://www.lejdd.fr> (дата обращения: 16.02.2014)).

В приведенных заголовках имеется в виду депрессия / верная команда не Матиньонского дворца (*hôtel Matignon*), а премьер-министра французского правительства, официальная резиденция которого находится здесь.

«*Municipales: comment la gauche a perdu Limoges*» (<http://www.lemonde.fr> (дата обращения: 04.04.2014)).

В последнем заголовке метонимия заключается в том, что «левые» потеряли не столицу региона Лимузена (Лимож), а голоса избирателей, которые на выборах 2014 г. отдали предпочте-

¹ Sombrero – шляпа (от исп.)

² C'est bonnet blanc, blanc bonnet – что в лоб, что по лбу; одно и то же (от фр.)

ния партии «правых»: *La capitale limousine, socialiste depuis 1912, sauf pendant quatre années de collaboration et deux années de communisme entre 1940 et 1947, a basculé à droite.*

Таким образом, лексические и синтаксические средства и стилистические приемы, регулярно используемые в заголовках большинства жанров публицистического стиля, осознаются как закрепленные за данным стилем.

Библиографический список

1. Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного французского языка (публицистический и научный): учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высш. шк., 1991. 160 с.
2. Сеницын В.В. Практикум по стилистике современного французского языка: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» направление 620100 Лингвистика и межкультурная коммуникация. М.: Просвещение, 2007. 96 с.

КОНЦЕПТОСФЕРА ПРОИЗВЕДЕНИЯ К.С. ЛЬЮИСА «ХРОНИКИ НАРНИИ»

А.В. Суклемова

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева
Н.М. Прохорова*

В настоящее время внимание многих лингвистов, философов, культурологов и др. привлекает проблема национальной картины мира, языковой картины мира и необходимость выявить основные их черты и особенности отражения в концептах того или иного народа. На тесную связь национального склада мышления какой-либо отдельно взятой нации и ее языка обратили свое внимание еще в первой половине XX в., тем не менее исследования данной области начались лишь с 70–80 гг. XX в. В научной лингвистической среде исследованиями такого рода занимались Д.С. Лихачев, В.А. Маслова, З.Д. Попова и мн. др.

Под картиной мира предлагается понимать упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном, групповом и индивидуальном сознании [Попова, Стернин, 2002, с. 14].

По мнению таких ученых, как В.А. Маслова, О.А. Корнилов и др., нельзя переоценить роль языка в формировании и отражении национальной картины мира. Прежде всего, поскольку в его недрах формируется языковая картина мира, один из наиболее глубоких слоёв картины мира у человека.

Ядром любой языковой картины мира в лингвистике принято считать концептосферу данного языка, а именно формирующих его концептов.

Богатство языка определяется не только богатством словарного запаса и грамматическими возможностями, но и богатством концептуального мира, концептосферой, в которой формируется национальная языковая личность.

Наибольший интерес для специалистов в области лингвистики на данный момент представляют национальные концепты и универсальные концепты (время, пространство, число, Родина и др.) и различные способы их выражения в разных языковых культурах. Универсальные концепты – основные категории любого художественного текста, отображающие возможности синтеза картины мира автора (авторов) и картины национального сознания через систему языковых средств, используемых в произведениях, например, в сказках.

На сегодняшний день наименее изученным жанром многими исследователями считается литературная сказка, под которой понимается эпический жанр: ориентированное на вымысел произведение, тесно связанное с народной сказкой, но, в отличие от нее, принадлежащее конкретному автору, не бытовавшее до публикации в устной форме и не имевшее вариантов [Ожегов, Шведова, 1999, с. 720].

Опираясь на древнейшие архетипы, сказки являются носителями культурной памяти народа, следовательно, изобилуют теми явлениями действительности, которые актуальны и ценны для данного народа.

Английская литературная сказка обладает рядом отличительных особенностей, среди которых, прежде всего, позднее возникновение по сравнению с другими странами Европы и тесная связь с мифическим началом и сказкой фольклорной. Кроме того, редко какая страна может похвастать таким широким выбором в жанре детской литературной сказки, среди которых нельзя не отметить ставшими классикой произведения: Л. Кэрролла, А.А. Милна, К.С. Льюиса и др., которые стали популярными не только в Великобритании, но и в других странах.

В настоящее время подавляющее большинство работ, посвященных творчеству К.С. Льюиса, составляют исследования зарубежных авторов. В России же исследование творчества писателя в основном ограничивается краткими обзорами его жизни и основных произведений в различных статьях, исследуя, как правило, христианские мотивы на страницах произведения.

Произведение «Хроники Нарнии» К.С. Льюиса демонстрирует развитую и интересную систему времени как концепт, течение которого ведет себя абсолютно непредсказуемо. Например, «Narnian time flows differently from ours. If you spent a hundred years in Narnia, you would still come back to our world at the very same hour of the very same day on which you left. And then, if went back to Narnia after spending a week here, *you might find that a thousand Narnian years had passed, or only a day, or no time at all*» [Lewis, 2005, с. 12].

Весьма интересно отражение прошлого в Нарнии, в котором можно выделить такие виды времени, как историческое и мифическое. Историческое время – время, о котором народ Нарнии и близлежащих земель сохранил достоверные сведения; например, воспоминания последнего Короля Нарнии, Тириана, «... who had helped Caspian had been in Narnia *over a thousand years before...*» или «I'm the seventh in decent from him. He has been dead *over two hundred years*» [Lewis, 2005, с. 51–60]. И мифическое время, т. е. лежащее за пределами памяти персонажей, где трудно понять последовательность событий, когда они произошли или имели свое начало: «... which are friends *time out of mind...*», [Lewis, 2005, с. 67] «... they came from the *farther away in the past*» [Lewis, 2005, с. 221].

Время рассматривается героями как ограниченный ресурс, который надо беречь, нужно ценить каждую минуту и не тратить его попусту «There is *not a minute to lose*» [Lewis, 2005, с. 87] или «I will not wait *the tenth part of a second*» [Lewis, 2005, с. 22]. Такая преданность каждому часу, каждой бесценной минуте часто находит свое отражение даже на грамматическом уровне, когда отдается предпочтение употреблению настоящих времен для обозначения действий начавшихся некоторое количество времени назад, уже длящихся и тех, что произойдут в недалеком будущем: «Where *are we heading for?*» [Lewis, 2005, с. 20], «Here *comes the rain*», [Lewis, 2005, с. 131], «This island *has been the property of a great magician time out of mind*» [Lewis, 2005, с. 150]. Получается, что в языковом сознании представителей этого общества, этой культуры, концепт настоящего времени является, наряду с прошедшим, одним из наиболее важных.

Пространство характеризует протяженность мира, его связность, непрерывность и структурность и являет область представлений о мире.

В тексте произведений описывается пространство, которое непосредственно окружает героев, причем описание передвижения героя зачастую и есть описание самого пространства, то есть движение служит средством структурирования пространства.

Образ пространства представляет собой горизонтальное движение вширь и в бесконечность: «... the blue peaks *stretched away as far as the eye could reach...*» [Lewis, 2005, с. 153], «... sky *spreading without a break to the horizon*» [Lewis, 2005, с. 12].

В ходе анализа был выявлен ряд устойчивых выражений для представления пространства в языковой картине мира героев произведений. К ним относятся «the rim of the world» (край света), «the heart of the woods» (в центре леса и т. д.), «at hand» (под рукой = близко), «see something ahead» (видеть что-либо впереди, «перед головой»), «in / out of sight» (в поле / вне поля зрения), «out of one's reach» (вне пределов досягаемости), «to keep one's hands off» (держаться подальше), «by the throat» (в прямом и переносном смысле), «in one's hands» (в своем распоряжении),

«to touch a hair of one's head» (притронуться, насильно нарушить границы личного пространства) и др. Приведенные выражения свидетельствуют о том, что чаще всего герой имеет дело с пространством, которое прилегает к нему, телу, глазам, так как он одновременно является центром субъективного пространства и также формирует вокруг себя определенные границы, «зону комфорта», в которой он чувствует себя безопасно и независимым.

Следующей границей микрокосма героев является «дом» и вместе с ним его ближайшее окружение. Основная функция дома – защита и ограничение от внешнего мира. В тексте достаточно типично употребление слова *home* в значении свой собственный дом, место, где уютно, тепло и безопасно, слово же *house* либо обозначает чужой дом, жилище, место для ночлега, либо передает ощущение героя, что он уже в своем доме не хозяин, чужд. Например, «The sun appeared dark in her eyes as long as I lived in *my father's house*» [Lewis, 2005, с. 39], «I can't say I feel quite *at home* with them yet» [Lewis, 2005, с. 227].

Важным элементом пространства в картине мира героев являются границы «своей земли» (участок перед домом, сада, границы поселения, Родины) вдали от которой герой скучает о ней, сравнивает ее с новыми, чужими землями, стремится вернуться, если был насильно от нее оторван или обстоятельства заставили ее покинуть: «An hour's life there [in Narnia] is better than a thousand years in Calormen» [Lewis, 2005, с. 10], «If you were in Narnia you would be happy» [Lewis, 2005, с. 41]. Примеры также отображают привязанность и любовь героев к Родине.

Последним концептом, формирующим национальную картину мира, является число – сущность всех вещей и их отношений. Герои «Хроник Нарнии» сами не предаются числам и цифрам какой-либо сакральной силы или магического начала, однако в их жизни часто фигурирует один и тот же набор чисел, используемый автором, явно намеренно. Например, таким числом является два. В книге «The horse and his boy» автор подчеркивает наличие двух лун, как предзнаменование ужасных событий, сложных времен для героя, который их видит: «...with a *huge real moon* overhead and a *huge reflected moon* down, deep down, in the river...» [Lewis, 2005, с. 138].

Не самую положительную символику имеет и число тринадцать, которое также нередко встречается на страницах «Хроник Нарнии». Появление в повествовании данного числа также предвещает неудачи и тяготы героев на их пути: «Then on the *thirteenth* day, Edmund ...sighted what looked like a great *dark mountain* rising out of the sea...» [Lewis, 2005, с. 192].

Однако наиболее часто встречающимся числом в произведениях является число семь. Например, на поиски именно семи сосланных лордов отправляется герой книги «The voyage of the Dawn Treader» Принц Каспиан вместе со своими наиболее верными помощниками, которые опять же формируют группу из семи человек, и их путешествие заканчивается успешно и счастливо для каждого из них.

Таким образом, К.С. Льюис отразил на страницах произведения «Хроники Нарнии» картину мира, пользуясь знакомой ему концептосферой и ее языковыми проявлениями, сложившимися исторически и под влиянием множества факторов. Анализ представленных в произведении универсальных концептов пространства, времени и числа позволяет сделать следующие выводы: концепт времени является наиболее сложным и важным и представлен в виде двух независимо и непредсказуемо текущих потоков и четко отделенными друг от друга временными слоями: прошлое, настоящее, будущее, где наиболее важными временными слоями в представлении мира являются прошлое и настоящее. Движение героев служит способом структурирования окружающего пространства, которое бесконечно и имеет тенденцию к расширению и раскрывается по схеме герой-дом-Родина. И наконец, концепт числа находит отражение в ряде чисел: два, тринадцать несут в себе негативную коннотацию и семь, имеющее положительную символику.

Библиографический список

1. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. 776 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд./ дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

3. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Язык и национальная картина мира. Воронеж: Истоки, 2001. 252 с.
4. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia. Book Three: The Horse and His Boy. London: HarperCollinsPublishers, 2005. p. 252.
5. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia. Book Seven: The Last Battle. London: HarperCollinsPublishers, 2005. p. 228.
6. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia. Book Five: The Voyage of the Dawn Treader. London: HarperCollinsPublishers, 2005. p. 275.
7. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia. Book Seven: The Magician's Nephew. London: HarperCollinsPublishers, 2005. p. 214.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ ЕДИНИЦЫ ТИПА «WHY-DIDN»T-YOU-TELL-ME» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

П.В. Харченко

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

А.В. Смирнова

Лексикализованные комплексы являются относительно новым феноменом английского языка. В современных произведениях данная языковая единица встречается намного чаще, чем в произведениях середины XX века и ранее. Однако, несмотря на распространенность явления, данная тематика недостаточно разработана в научной литературе. Лексикализованные комплексы представляют собой сложные языковые единицы, используемые для именованья целых сфер реальности и относятся к разряду номинативных единиц.

Специфика исследуемых единиц заключается в их неоднозначной природе. С одной стороны, эти комплексы представляют собой словосочетания и предложения, т. е. с точки зрения структуры относятся к единицам синтаксиса. В то же время, с другой стороны, функционально уподобляются цельнооформленному слову, т. е. выступают в качестве члена предложения, а следовательно – могут быть отнесены к лексическим, или шире – номинативным единицам.

Номинация является средством образования языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, т. е. служащих для называния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений. Этим термином обозначают и результат процесса номинации – значимую языковую единицу [Ефремова, 2000, с. 920].

Таким образом, уже на данном этапе исследования можно утверждать, что исследуемые лексикализованные комплексы являются примером взаимодействия языковых уровней.

Уровни языка – частные подсистемы языка с национально специфичной иерархией, единицы которых состоят из единиц низшего уровня и / или функционируют в составе единиц высшего уровня [Вейхман, 2005, с. 13]. Отсутствие абсолютных границ между языковыми уровнями проявляется в свободном переходе единиц на другой уровень, находящийся выше либо ниже имеющегося. Однако при некоторых преобразованиях уровень языковой единицы может сохраняться. В рамках данного исследования особое внимание уделяется лексическому и предикативному уровням, так как именно в их границах происходит функционирование лексикализованных комплексов.

Для анализа структуры лексикализованных комплексов необходимо рассматривать их как отдельные предложения либо словосочетания, которыми они и являлись до субстантивации. Это дает возможность анализировать состав комплекса – т. е. его изначальную форму и входящие в него компоненты.

Так, на примере субстантивации предложения – *It works, Dan thought in an I-told-you-so tone* при повышении уровня комплекса мы получаем предложение *I told you so* [Tylee, 2005. с. 828].

В данном предложении существует одна пара главных членов – подлежащее I, выраженное личным местоимением, и простое глагольное сказуемое told. Следовательно, данное предложение является простым, двусоставным, полным, распространенным – в нем также присутствуют два дополнения: прямое дополнение so и косвенное you.

В одно предложение могут включаться несколько лексикализованных предложений одного типа либо различных типов. В предложении *A rushing noise in my mind, dashing against a barricade of protests, against the what-the-hell«s and even a few why-me's* можно увидеть два комплекса, являющихся однородными частями предложения – *what-the-hell«s* и *why-me's* [Howard, 2006, с. 300]. Если рассмотреть их в качестве отдельных явлений, получаются вопросительные предложения – *what the hell* и *why me*. В них присутствуют вопросительные местоимения *what* и *why*. Предложения являются простыми. Предложение *What the hell* является простым, двусоставным, неполным – в нем отсутствует предикативная часть. Предложение *Why me* является простым, неполным, односоставным, нераспространенным – в нем имеется только подлежащее *me* и отсутствует предикативная часть.

Не только простые предложения могут проходить процесс снижения языкового уровня. В предложении *I insist on my princess-hood because without it I'm just another physically attractive woman with that I-went-to-college-but-it-didn't-do-me-any-good look and nothing much to offer anyone* можно выделить комплекс *I went to college but it didn't do me any good* [Robbins, 1980. с. 62]. В данном комплексе выделяются две предикативные пары – *I went* и *It didn't do*. Следовательно, данное предложение является сложным. Наличие сочинительного союза *but* показывает, что данное предложение является сложносочиненным с союзной связью.

Методом сплошной выборки было отобрано 250 примеров из различных художественных произведений. Результаты обработки данных показали, что из 250 предложений, содержащих исследуемые единицы, в 153 случаях (61,2 %) комплексы являются словосочетаниями. Данное явление можно объяснить сравнительной легкостью формирования словосочетаний в английском языке и их смысловой емкостью.

В 38,8 % (97 примеров) случаев лексикализованные комплексы являются предложениями. Из данных 97 предложений 52 (53,6 %) являются полными и 45 (46,4 %) – неполными. Соотношение полных и неполных лексикализованных предложений в выборке является примерно равным.

В задачи данного исследования входило определение функции комплекса в предложении. В случае функционального подхода комплекс рассматривается в качестве части предложения, имеющей собственную функцию и присущие ей атрибуты – т. е. артикли, предлоги и т. д. Рассмотрение лексикализованных комплексов с этой точки зрения необходимо, т. к. в предложении ни одна его часть не может находиться без выполнения особой синтаксической роли, а лексикализованные комплексы, вошедшие в состав данного предложения, являются единой самостоятельной синтаксической единицей.

Лексикализованные комплексы являются универсальной синтаксической единицей благодаря аналитической природе английского языка. В нем отсутствуют личные окончания существительных и прилагательных, характерные для языков синтетического типа. Данное свойство позволяет лексикализованным комплексам выступать в качестве любого члена предложения без значительных изменений во внешней форме.

Комплексы могут выступать в качестве подлежащего в предложении. В предложении *In the world according to the outlaw, it was Wheaties-with-beer for breakfast* существует формальное подлежащее *it*, и реальное подлежащее *Wheaties-with-beer*, связанное предикативными отношениями с глаголом *was* [Robbins, 1980, с. 276].

В другом предложении, *The Thing-from-Outer-Space lay between us, writhing on the tartan rug* [Noon, 1993. с. 8], комплекс также выступает в качестве подлежащего, и субстантивируется в качестве существительного. Маркером существительного является артикль – в данном случае определенный артикль *the*. Также данный комплекс является именем собственным, что становится ясно из контекста предложения.

В предложении *Gone is money, pride, and age-old prejudices, the lines between haves and have-nots* [Grabow, 2010, с. 639] комплекс *have-nots* выступает в качестве дополнения, и имеет тот же признак – окончание множественного числа. Об этом можно судить также по форме однородного дополнения *haves*, имеющего форму множественного числа существительного.

Лексикализованные комплексы, функционирующие в качестве дополнений, могут также иметь определения. Данное явление можно увидеть в примере *Except we'd just trashed a week's dripfeed on five louse Blues and a single done-it-already* [Noon, 1993, с. 46] Комплекс является дополнением, и имеет определение, стоящее в препозиции по отношению к нему – *a single done-it-already*.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что чаще всего лексикализованные комплексы выступают в качестве определения, стоящего перед определяемым словом. В данном случае комплексы не претерпевают никаких изменений для грамматического согласования с определяемым существительным, так как английский язык не имеет никаких средств изменения рода, числа либо падежа определения. Так, например, в предложении «*Some sort of watchlog process monitors set image data for manipulation*», said Greenleigh in an *I-expected-a-little-bit-more-from-you tone* данный комплекс является определением по отношению к существительному *tone*, стоящим в препозиции к определяемому слову, между словом и артиклем [Howard, 2006, с. 116].

С целью определения частотности употребления единиц в той или иной синтаксической функции было отобрано 250 предложений. В 166 случаях (66,4 %) лексикализованные комплексы выполняют роль определения. Данный результат можно объяснить описательной природой лексикализованных комплексов, которые позволяют наиболее наглядно выделить характеристику предмета.

В 48 случаях (19,2 %) комплексы выступают в качестве дополнения. В 23 предложениях (9,2 %) комплексы выступают в качестве подлежащего, причем в 8 случаях в предложении также имеются формальные подлежащие. Данную статистику можно объяснить большим объемом комплексов, затрудняющим понимание деятеля в предложении.

Наименее частотными функциями лексикализованных комплексов в предложении являются сказуемое и обстоятельство. Комплексы выполняли данные функции в 10 (4 %) и 3 (1,2 %) случаях соответственно. Данный результат показывает саму возможность употребления лексикализованных комплексов в предложениях в качестве сказуемого и обстоятельства. Однако комплексы редко выполняют данные роли, т. к. особенности их строения затрудняют называние действия или его характеристики.

Таким образом, можно сделать вывод, что лексикализованные комплексы являются распространенным явлением в современном английском языке. Они имеют собственные механизмы образования и функционирования в языке, и их возрастающее употребление в современной речи соответствует механизмам развития языка.

Библиографический список

1. Вардзелашвили Ж.А. К вопросу о толковании термина «номинация» в лингвистических исследованиях // Славистика в Грузии. Тбилиси: ТГУ, 2000. С. 62–68.
2. Вейхман Г.А. Грамматика текста: учеб. пособие по английскому языку. М.: Высшая школа, 2005. 638 с.
3. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. М.: Астрель, 2000. 1168 с.
4. Роптанова Л.Ф. Методика современного грамматического анализа английского предложения: учеб. пособие. М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО «Ульянов. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова». М.: Флинта: Наука, 2011. 107 с.
5. Grabow R. *Caffeine*. New Zealand, 2011. 833 p.
6. Howard C. *Nanowhere*. New York, 2006. 337 p.
7. Noon J. *Vurt*. New York, 1993. 432 p.
8. Robbins T. *Still Life with a Woodpecker*. San-Francisco, 1980. 332 p.
9. Tylee P. *Freedom Incorporated*. New York, 2005. 935 p.

Раздел 2.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

РАБОТА С МЕТАПРЕДМЕТНЫМИ ТЕРМИНАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

А.А. Антонова

Научный руководитель старший преподаватель КГПУ им. В.П. Астафьева

М.Н. Высоцкая

В последние годы всё больше увеличивается пропасть между выдвигаемыми требованиями ФГОС к знаниям, умениям и навыкам, которым должен овладеть учащийся при изучении иностранного языка (сформированность навыков различных видов анализа, научного типа мышления; владение научной терминологией; способность использовать межпредметные знания в учебной, познавательной и социальной практике), и реально функционирующими образовательными программами. Помимо общих сложностей перехода школьного образования к новым ориентирам, к развитию личности школьника, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке (далее: ИЯ) и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычно-речевой деятельности, существуют также трудности, связанные с обучением именно второму иностранному языку. Целью нашего исследования является способствование улучшению преподавания второго ИЯ и привлечение внимания к работе с метапредметными терминами.

Для этого обратимся к вопросам преподавания второго ИЯ в общеобразовательных учреждениях на среднем этапе обучения. Прежде всего, в используемых на уроках французского языка как второго ИЯ учебных пособиях не всегда учитывается уже имеющийся у учеников опыт изучения первого иностранного языка, соответственно, происходит слишком долгий период так называемой «альфабетизации». Зачастую учителя не используют специальную стратегию для преподавания второго иностранного языка, в учебном процессе отсутствуют приёмы сравнения языков, проведения аналогий, в результате возникает явление межъязыковой интерференции и ошибочное понимание слов иностранного языка, что мы бы хотели преодолеть благодаря организации системной работы с метапредметными терминами.

Чаще всего изучение второго иностранного языка начинается на среднем этапе и совпадает с особым периодом в развитии личности школьника. В возрасте 11–12 лет происходит активное развитие интеллектуальной сферы, а также развитие абстрактного, логического мышления. Подростковый период является самым благоприятным для аналитической, сравнительно-сопоставительной работы со словом как таковым. Поэтому мы обратились к вопросу развития у учащихся общеучебных умений и навыков с помощью работы с метапредметными терминами.

Прежде всего, мы обращаемся к анализу универсальных терминов, встречающихся в учебной литературе гуманитарного цикла предметов 5 класса. Внимание к метапредметным терминам и понятиям не случайно: оно обусловлено, с одной стороны, требованиями, выдвигаемыми ФГОС, а с другой, общемировой тенденцией к изучению терминов интегративного характера, и в частности, терминов греко-латинского происхождения, как одной из приоритетных задач общей и частной терминологии нашего времени. Греко-латинские терминологические элементы представляют собой особый нейтральный терминологический фонд, составляющий самый большой пласт

заимствований, а следовательно, и лексики вообще как в русском, так и во французском, английском и других языках. В условиях российского иноязычного образования, в программах по первому и второму ИЯ пока не уделяется должного внимания изучению универсальной терминологии, тогда как сравнительно-сопоставительное изучение лексики ведёт к обновлению и взаимообогащению смысла, увеличению объёма знаний и обеспечивает их актуализацию не только в области изучаемого языка, но и родного за счёт извлечения информации, заложенной в памяти в процессе развития родной речи.

Именно методы герменевтики могут помочь учащимся научиться глубже понимать смысл слова, проводить аналогии, сравнивать несколько языков и, таким образом, развивать научное мышление, навыки анализа и способность использовать межпредметные знания не только в учебной, но и в познавательной и социальной практике. Нас заинтересовали работы российских и зарубежных учёных в области герменевтики как самостоятельной науки, а также учебно-методические пособия, призванные помочь школьному учителю при работе с терминологией. Изучив публикации по проблеме, мы пришли к выводу, что большинство работ направлено на толкование текстов, а не на изучение лексики (терминологии, в частности).

Известно, что герменевтика (др.-греч. ἑρμηνευτική – «искусство толкования», от ἑρμηνεύω – «толкую») как наука занимается интерпретацией, толкованием текстов с целью поиска первоначальных смыслов, заложенных автором, самой личности автора, его идей. Мы же рассматриваем герменевтику как метод изучения слова, который возможно было бы применять в процессе иноязычного образования вообще и в контексте обучения второму иностранному языку в частности. Таким образом, мы будем рассматривать, какой смысл несёт в себе каждое отдельное слово и каким образом можно извлечь этот смысл с помощью методов герменевтики. Представим процесс в виде следующей схемы:

- Интерпретатор (учитель, учащийся)
- Слово
- Мысль

Для того, чтобы научить школьников понимать то, что скрыто за буквенными знаками, мы будем использовать герменевтические процедуры и приёмы интерпретации, такие как:

- социально-логический анализ;
- историко-культурный анализ;
- сравнительный анализ (сравнение со словами родного и первого иностранного языка);
- сочетание целого и частного (изучение морфем, словообразовательных элементов);
- гипотетико-дедуктивный метод (предположения о первоначальном смысле слова и его исторических преобразованиях);
- «примеривание» иностранного слова на себя, свой родной язык, первый иностранный язык; выстраивание ассоциативного ряда.

Проанализировав учебную и учебно-методическую литературу по предметам гуманитарного цикла для 5 класса, мы выделили 356 терминов, содержащих в себе греческие и латинские терминологические элементы. Данные термины являются общими для русского, английского и французского языков. Подробный их анализ на уроках французского языка поможет учащимся параллельно расширять свои познания в русском и английском языках.

Все проанализированные термины собраны нами в таблицу, в которой обозначены греческие и латинские терминологические элементы, их значения, а также общий смысл слова, что поможет учителю в работе с ними на уроке.

Как же будет происходить работа с терминологией на уроках французского языка в школе? Для развития аналитических умений, формирования научного типа мышления и лучшего усвоения и «интериоризации» новой лексики мы предлагаем комплекс упражнений, в котором задействованы различные методы герменевтического и этимологического анализа. Модель данного комплекса взята из учебно-методического пособия «Нить Ариадны, или Грамматика термина. Задания в тестовой форме с опорой на греко-латинские терминологические элементы», составленного кандидатом философских наук Н.Г. Фроловой [Н.Г. Фролова, 2013]. Данные упражнения предполагают различные виды работы, такие как:

- выбор правильного значения (от слова к значению, от значения к слову);
- нахождение соответствия в языках (соотнесение французского слова с русским);
- дополнение ассоциативного ряда, используя выделенный элемент;
- сочетаемость словообразовательных элементов (составление слов из данных элементов).

Мы придерживаемся мнения, что подобная работа с терминами не должна быть оторвана от образовательного процесса, а интегрирована в общий ход урока, то есть встреченному в учебнике термину учитель тут же даёт толкование и помогает ученикам лучше понять его с помощью упражнений. Таким образом, объяснение термина мотивировано учебной ситуацией, а это значит, что присутствует интерес и увлечённость предметом, что может обеспечить прочное закрепление знаний и быстрое их извлечение из долговременной памяти.

Библиографический список

1. Алиева П.М. Состояние лингвистической терминологии в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Магас, 2010.
2. ФГОС. М., 2012.
3. Фролова Н.Г. Нить Ариадны, или Грамматика термина. Задания в тестовой форме с опорой на греко-латинские терминоэлементы. Красноярск, 2013.

МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

П.В. Кобер

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Г.П. Алисова

Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения.

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Обучение говорению как процессу продуктивному, требует от учащегося построения высказывания, обусловленного ситуацией общения, представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение им связано с наибольшими трудностями для учащихся и требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и учеников.

Основной задачей при обучении говорению является формирование коммуникативного ядра или основополагающих навыков иноязычного общения. От сознания возможности выразить одну и ту же мысль на другом языке, до навыков и умений самостоятельного решения коммуникативных задач, включая языковую догадку и умение выражать личностное отношение к воспринимаемой информации [Гальскова, 2003, с. 137].

Обучение говорению имеет множество трудностей, одной из которых является низкая мотивация учащихся. Изучение мотивации учебной деятельности представляет собой, по существу, ключевую психолого-педагогическую проблему [Васильева, 1988, с. 131].

При обучении иностранному языку усилия учителя должны быть направлены на развитие внутренней мотивации учения школьников, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой. Внутренняя мотивация определяет отношение школьников к предмету и обеспечивает продвижение в овладении иностранным языком [Чирков, 1991, с. 100]. Если школьника побуждает заниматься сама деятельность, когда ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у него

есть интерес к предмету «иностранный язык» и обеспечены условия для достижения определенных успехов.

Мотивация – направленное воздействие на внутренние чувства человека, приводящее к формированию намерения. Также мотивацией называют и результат этого процесса: состояние побуждения к тем или иным действиям, желание делать то или иное.

Мотивация обращается к чувствам, убеждение – к разуму. Мотивация оставляет человеку выбор, принуждение – нет [Зайцева, 2003, с. 23].

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности и творческого потенциала. Таким образом, учитель разрабатывает своеобразную мотивационную стратегию, с помощью которой он стимулирует активную деятельность учащихся.

Педагогическое общение является одной из современных мотивационных стратегий. Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания на уроках или вне учебной ситуации, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива [Щерба, 2003, с. 151]. Такое общение создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, в частности, препятствует возникновению «психологических барьеров».

Второй и не менее эффективной мотивационной стратегией является создание ситуации успеха. На уроках иностранного языка основой для преподавателя является создание ситуации успеха в коммуникативной деятельности учащихся. Испытывая чувство успеха в коммуникативной деятельности на уроках иностранного языка, обучаемый переживает радость, эмоциональный подъём. Переживание успеха в учебном общении внушает ему уверенность в собственных силах; повышается самооценка, появляется желание вновь достигнуть хороших результатов в коммуникативной деятельности, чтобы ещё раз пережить радость успеха.

Разные формы деятельности также являются мотивационной стратегией. В процессе урока учитель может мотивировать работу учеников, меняя виды работ, тогда учащиеся не только смогут развивать сразу несколько умений и навыков на одном уроке, но и не терять интерес к процессу. Смена видов деятельности помогает учителю сохранять внимание учеников даже к концу урока, что является немаловажным фактором.

Установки учителя также можно отнести к мотивационным стратегиям. Установки комбинированы, носят смешанный характер. Одна установка выполняет несколько функций – она может быть и стимулирующей, и оценочно корректирующей, и контролирующей [Рогова, 1983, с. 351].

Стимулирующими являются также установки, носящие фасилитативный (коммуникативный) характер. Установка не всегда представлена в чистом виде; любую установку, контролирующую, оценочно-корректирующую, стимулирующую можно наполнить фасилитативным содержанием.

Использование дебатов как формы обучения также повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Дебаты – форма проведения учебного занятия, в рамках которого осуществляется формализованный обмен информацией, отражающей полярные точки зрения по одной и той же проблеме, с целью углубления или получения новых знаний, развития аналитико-синтетических и коммуникативных умений, культуры ведения коллективного диалога.

Особую привлекательность дебатам придает возможность рассматривать одно и то же явление или факт с прямо противоположных позиций, анализировать бесспорные, на первый взгляд, истины и усомниться в их правильности, на основе чего самостоятельно, осознанно вырабатывать жизненную позицию. Кроме того, ценность дебатов определяется и тем, что они могут использоваться в работе с учащимися среднего звена, старшеклассниками, а также студентами профессиональных учебных заведений всех уровней и направленности.

Отличительным признаком дебатов можно считать высокую степень стандартизованности: жесткий временной лимит выступления каждого участника, четкие ролевые предписания, разнообразие и объективность критериев оценки.

Одним из наиболее успешно и широко применяющихся приемов работы учителя по обучению общению также является дискуссия. Это особая форма коллективного сотрудничества, вызывающая активную напряженную мыслительную деятельность. С помощью дискуссии учитель умело включает учащихся в значимые для них, разнообразные жизненные ситуации, вызывающие у них желание говорить и общаться и предоставляет возможность высказать свою точку зрения, свое понимание обсуждаемого вопроса.

Вывод: каждая мотивационная стратегия имеет свои положительные стороны, которые помогут учителю в образовательном процессе. Более того, они сделают работу на уроке не только проще для учителя, но и для учеников. Главное, чтобы каждая стратегия была правильно организована с методической точки зрения, а для некоторых стратегий нужна тщательная подготовка как со стороны учителя, так и учащихся.

Библиографический список

1. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. М.: Педагогика, 1988. С. 131.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2003. 137 с.
3. Зайцева М.В. Мотивация и некоторые пути её повышения. М.: Первое сентября, 2003. С. 23.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
5. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на англ. языке). М.: Просвещение, 1983. 351 с.
6. Чирков В.И. Мотивы учебной деятельности. Ярославль, 1991. 100 с.
7. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы теории: учеб. пособие для студентов филологических факультетов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия ИЦ, 2003. 151 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ФГОС 2 ПОКОЛЕНИЯ

А.С. Никитина

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Г.П. Алисова

Школа как важный социальный институт должна помочь становлению личности, обладающей такими важнейшими качествами, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовность к самообразованию в течение всей жизни.

Сегодня жизнь выдвигает новые требования к образованию, заставляет с иных позиций оценивать его эффективность. Темпы обновления знаний очень высоки. Развитие СМИ и сети Интернет приводит к тому, что школа перестает быть единственным источником знаний и информации для школьника.

Современное общество формирует новую систему ценностей, в которой обладание знаниями является необходимым, но далеко не достаточным результатом образования. Оно нуждается в человеке, способном мыслить самостоятельно, быть готовым как к индивидуальному, так и к коллективному труду, осознавать последствия своих поступков.

Ответы на многие вопросы в сфере обучения дает ФГОС (Федеральный государственный

образовательный стандарт) второго поколения, в котором обозначены основные результаты обучения и воспитания, обеспечивающие «широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности».

ФГОС – совокупность требований, обязательных при реализации основной программы общего образования [Стандарты второго поколения, 2013, с. 36].

Преподаватель должен формировать у учеников умение учиться, то есть способность саморазвиваться и самосовершенствоваться, а не просто овладевать учебным предметом.

В традиционном уроке основополагающим является планирование. Что же такое план?

План (от лат. *planus* – ровный, плоский) – ряд предварительно обдуманных действий, мероприятий, объединённых последовательно для достижения цели с возможными сроками выполнения.

Как утверждал Пассов, планирование возможно там, где предполагается нечто ясное, определенное, предсказуемое, где прогноз развития ситуации абсолютно точно предсказуем [Пассов, 2010, с. 550].

План урока или лекции часто представляется будущим педагогам как некоторые предсказуемые, жестко заданные и понятные в своей последовательности этапы: объяснение нового материала, повторение, закрепление, проверка качества его усвоения.

Вопросы о том, зачем обучающиеся осваивают ту или иную учебную программу, какие жизненные задачи они могут научиться решать с помощью осваиваемого ими предметного содержания, как усилится их жизнеспособность, если они активно и творчески включатся в процесс обучения, чего они лишатся, если по какой-то причине не освоят качественно учебный предмет или содержание определенного урока, – при таком планировании не осознаются педагогом, а значит, и не заботят его.

Во ФГОСе основной акцент делается на проектировании. Чем же отличается от плана слово «проект»?

Само слово «*проект*» соотносится с латинским «*projectus*», которое, в свою очередь, означает «вытягивание» и наполнено другими близкими значениями: «бросание вперед», «пробрасывание».

Понятие *проект* получает все более широкое распространение в современном языке, в том числе в педагогическом, в связи с идеями проектного и проективного обучения и употребляется в *трех основных значениях*:

- как некоторое дело, акция, начинание, значимое и для его создателей, и для общества в целом (экологический проект, проект праздника, проект реформы российского образования, проект развития гимназии);
- как предварительный текст документа, отражающий некоторый замысел авторов;
- как сама деятельность по созданию такого документа или по осуществлению акции (проектирование).

Проектность или проективность – особая характеристика сознания современного человека, способ осуществления жизнедеятельности людей, активно и осознанно решающих проблемы в различных сферах деятельности, опираясь на свои созидательные потенциалы.

Проектирование есть та специфическая деятельность, которая предполагает создание образа, модели еще не существующей реальности в ситуации высокой неопределенности, в отличие от планирования, которое нацелено на описание деятельности по поэтапному совершению действий, ведущих к результатам, уже определенным сознанием субъекта [Перминова, 2010, с. 200].

Педагогическое проектирование, безусловно, сложная деятельность и требует больших временных и интеллектуальных затрат для ее освоения, чем планирование.

Действительно ли проектирование позволяет развивать субъектность и самого преподавателя, и обучающихся, а методическое планирование, напротив, редуцирует их сознание?

Обратимся к примерам. Любой, кто пытался хотя бы раз самостоятельно воплотить на практике педагогический план, подготовленный вне педагогического проекта (например, провести урок по чужому конспекту, или праздник для детей по кем-то написанному сценарию, или тре-

нинг для группы подростков по готовой разработке), обязательно сталкивался с тем, что реальная педагогическая ситуация развивалась вовсе не так, как она представлялась в предварительном плане занятия. В таких случаях часто обнаруживается, что школьники или студенты не отвечают так, как было заранее запланировано в конспекте, а задают свои, не предусмотренные планом вопросы. Или обучающиеся не реагируют на лекционный и объяснительный материал с тем вниманием, на который рассчитывал преподаватель, а иногда и вовсе сбивают его своими репликами или замечаниями, не проявляют той познавательной активности, которая предполагалась планом или конспектом. Занятие в этом случае не достигает запланированных целей, даже если педагог ценой невероятных усилий добивается формальной реализации плана.

Психологический анализ ученых показывает, что истоки данной проблемы именно в том, что традиционно на курсах методики преподавания частных дисциплин студенты – будущие педагоги – учатся планировать свою педагогическую деятельность, а не проектировать ее. Более того, зачастую они обучаются планировать не собственную профессиональную деятельность, а некоторое педагогическое мероприятие (урок, экскурсию, дискуссию, лекцию) [Климанова, 2010, с. 23].

Существенно новое отличие и особенность стандарта второго поколения – ученик после каждого конкретного урока сам должен осознавать и понимать, чему он научился и что теперь умеет делать.

В этой связи учителю необходимо подготавливать проекты, обдумывая каждый вид деятельности на уроке, его цель и результат, а не планы, где нет особо четкого акцента на личность учащегося. Отсюда наблюдаются очень большие затраты сил, о которых говорилось выше.

Педагогическое проектирование способствует развитию целенаправленно, рефлексивно, а значит, и ответственно организовывать и осуществлять свою деятельность педагогу.

Педагогический проект ведет к развитию субъектности обучающихся. Сам педагогический проект создается как ситуация решения обучающимися задач своего развития и совершенствования в совместной деятельности с преподавателем – со-автором и инициатором проекта.

Также существенное различие выявляется в сфере постановки образовательных задач. Обратимся к примерам. Формулировки ряда образовательных задач, в особенности относимых к разряду развивающих и воспитательных, в студенческих конспектах и планах занятий преподавателей порой носят абстрактный характер, нереалистичны и трудно проверяемы по достигнутым результатам: «Развитие мировоззрения», «Воспитание патриотизма», «Развитие мышления». При этом на фоне глобально сформулированных развивающих задач, обучающие задачи часто имеют операционально-технический, процессуальный характер. Их решение студентами или школьниками не гарантирует достижение ими образовательной цели, а лишь определяет процесс их движения (и не всегда к обозначенной цели).

Проект требует ответной реакции от тех, на кого он направлен. Учитель должен осознавать, обдумывать то, на что направлено каждое его действие, что тот или иной вид деятельности будет развивать у учащихся, и с какой целью то или иное действие будет выполнено, то есть как проект будет представлен.

В то время как план – статичный образ действий, не предполагающий то, что каждое отдельное действие будет иметь конкретную особо значимую цель для ученика. Более того, проектная деятельность предполагает, что ученик самостоятельно осознает значимость того или иного действия, даже прописывать всё это письменно согласно ФГОСу.

Казалось бы, что ФГОС вносит только позитивные изменения в систему образования. Многие учителя, проработавшие в школе большое количество лет, имея положительную педагогическую и воспитательную практику, не воспринимают всерьез или не всегда соглашаются с данными нововведениями. Они работают по старой системе и не видят смысла в новой. Составить план урока и определить последовательность действий намного легче, чем к каждому уроку подготавливать целый проект, где будет расписана цель (личностная, коммуникативная) каждого вида деятельности. Данные проекты являются весьма затратными в плане сил и времени у учителей.

Но с течением времени главной целью образования становится не передача знаний и социального опыта, а развитие личности ученика, его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря – формирование умения учиться.

Введение ФГОС – есть веление времени и требований общества. В современном обществе смысл и значение образования меняются. Теперь это не просто усвоение знаний, а импульс к развитию способностей и ценностных установок личности учащегося. Сегодня происходит изменение парадигмы образования – от парадигмы знаний, умений и навыков к парадигме развития личности учащегося.

Ученик должен восприниматься как полноправный субъект образовательного процесса, а не объект, который перенимает узкопредметные знания. Особенно важно такое проектирование для молодых специалистов.

Библиографический список

1. Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с.
2. Карabanова О.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы // Управление начальной школой. 2009. № 12. С. 9–11. Определение, классификация универсальных учебных действий. Примеры заданий на развитие универсальных учебных действий младших школьников.
3. Климанова Л.Ф. Универсальные учебные действия обучающихся: примеры формирования // Управление начальной школой. 2010. № 10. С. 20–25.
4. Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. 2011. № 12. С. 12–18.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 640 с.
6. Перминова Л.М. Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений // Народное образование. 2010. № 7. С. 209–216. Анализ стандартов. Существенные отличия и связи образовательно-образовательного характера.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. 2-е изд. М.: Просвещение, 2013. 48 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАЦИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

П.А. Дьякова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

О.С. Богданова

Межкультурный подход востребован на разных уровнях образовательной системы, особенно в школе. К настоящему времени защищено множество диссертаций по проблеме применения межкультурного подхода в иноязычном образовании, написано немало монографий и создаются концепции учебников, построенных на межкультурной основе. Е.Г. Тарева квалифицирует межкультурный подход как инновационный, так как тенденция роста популярности такого подхода, его распространения на широкий образовательный контекст налицо [Тарева, 2013, с. 67].

Межкультурный подход на современном этапе призван служить целям реформирования иноязычного образования, так как практически переворачивает традиционные устои и коренным образом меняет представление о том, как обучать иностранному языку в его взаимодействии с культурой.

Возникновение межкультурного подхода связано с новым раскладом на геополитической карте мира, который обусловил сильнейшие миграционные процессы. При этом родной язык и родная культура являются лишь фоном, объектом для сопоставления и выявления общего (уни-

версального) и единичного (отличного). Взаимопониманию на межкультурном уровне соответствует диалогическая форма общения и равноправные отношения между культурами: иное познается через свое и свое – через иное. Интересно, на наш взгляд мнение Е.Г. Таревой, что в контексте межкультурного подхода происходит отказ от последовательной необратимой линейной формулы: знакомство с фактом иной культуры => перенос его в родную культуру => сопоставление фактов двух культур => усвоение факта иного социума. Именно такая особенность межкультурного подхода является его дифференцирующим признаком, и с этих позиций необходимо квалифицировать его как инновацию [Тарева, 2013, с. 66–68].

Однако в силу особенностей национального самосознания познание собственной уникальности является главным препятствием для полноценного межкультурного общения и заключается в установке на восприятие иных национальных смыслов в рамках концептуальной картины мира своей национальной культуры.

Мы провели первичное тестирование на предмет владения учениками 11 класса обязательных лингвокультурологических знаний в контексте нашего исследования. Для нас было важно, что этот класс обладал хорошим уровнем подготовки, в том числе и образовательным уровнем. Кроме того, учитель достаточно квалифицирован. Тем не менее даже в этих условиях были обнаружены значимые пробелы в контексте межкультурной коммуникации. Результаты теста первичного опробования показали, что только половина учеников успешно справилась с тестом. Так, ученики не могли соотнести фразеологизмы с разными картинами мира. Например, для них было трудно объяснить, почему выражение «Мой дом – моя крепость» появилось в английском языке или почему французы говорят «Сыр – это наша медицина и забота».

Актуальность проблемы очевидна. В настоящей статье мы опишем стратегию формирования компетенций и обогащения картины мира школьников в контексте межкультурного подхода через параллельное сопоставление национальных фразеологизмов в старших классах.

Фразеологизмы обладают огромным познавательным, воспитательным, развивающим и учебным потенциалом. Познавательный потенциал фразеологизмов включает в себя познание культуры народа (*Etre tiré à quatre épingles – быть одетым с иголки*). Воспитательный потенциал фразеологизмов охватывает формирование качеств человека: интернационализм, гуманизм, патриотизм, этическая культура, эстетическая культура и др. (*On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs – Без труда не вытащишь и рыбку из пруда*). Развивающий потенциал фразеологизмов состоит в развитии речевых, коммуникативных и аналитических способностей учащихся (*For a rainy day – на черный день*). Учебный потенциал фразеологизмов включает в себе овладение умениями узнавать, слышать и использовать фразеологизмы для общения.

Картина мира учеников значительно обогатилась бы, если бы учитель вместе с учащимися анализировали смысловые различия фразеологизмов, например: в русской (славянской) культуре хлеб и каша всегда были основой питания, отсюда выражение «Хлеб да каша – пища наша». Во французской культуре таковой является сыр как важнейшая составляющая французской кухни, отсюда «*Le fromage est médecine et soin* (досл. Сыр – медицина и забота)». Другой фразеологизм «Любишь кататься, люби и саночки возить» во французском имеет аналог «*On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs* (досл.: Омлет не сделать, не разбив яйца)». Для французов, равно как и для англичан, живущих в других климатических условиях, катание с горки не так актуально, как для русских и в данном варианте кроется иная картина мира. Работе с фразеологизмами почти не уделяется внимания в процессе учебной деятельности на уроках иностранного языка. А если и уделяется, то такая работа сводится в основном к переводу фразеологизмов. Наше утверждение основано на длительном наблюдении за учебно-иноязычным процессом. Кроме того, проведенное в ракурсе проблемы исследование в старших классах показало, что ученики, зная перевод фразеологизмов, не могут соотнести их с разными картинами мира.

В целях восполнения пробела в стратегии обучения смысловому пониманию фразеологизмов, их соотнесению с историей стран, мировоззрением народов разных стран нами разработана и опробована сравнительная методика смыслового понимания фразеологизмов. Условно мы назвали эту стратегию «Межъязыковые и межкультурные параллели национальных фразеологизмов».

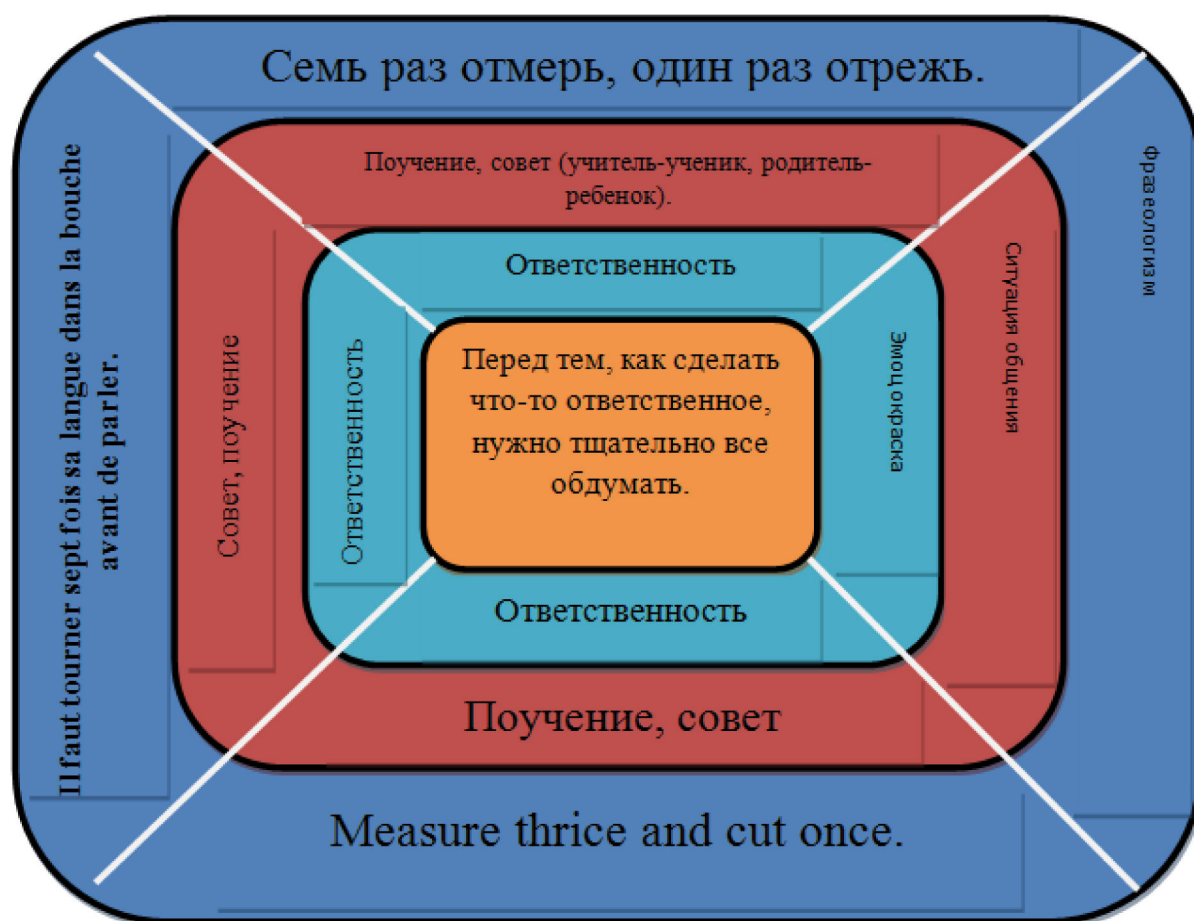
Представим данную стратегию:

1. Фразеологический квадрат

В центре квадрата на родном языке сформулирована основная идея фразеологизма. Далее мы обозначаем эмоциональную окраску фразеологизма и ситуации, в которых фразеологизм может быть использован. Во фразеологическом квадрате одна сторона остается незаполненной и предназначена для самостоятельной работы учащихся с учетом их интересов.

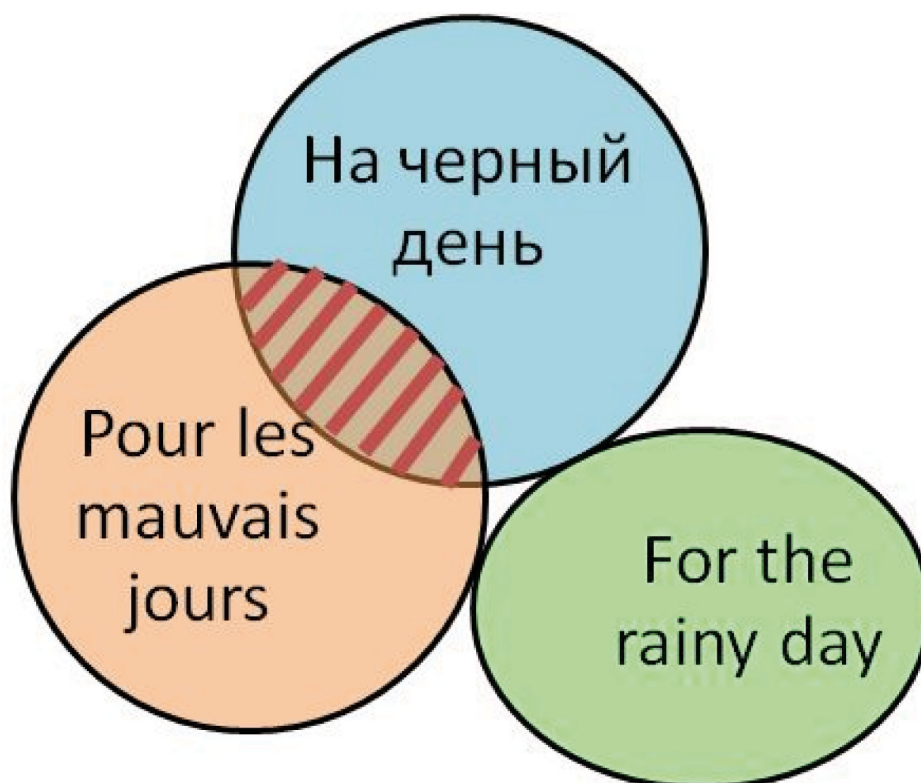
2. Смысловые круги

Смысловые круги помогают ученикам наглядно увидеть, насколько смыслы фразеологизмов в разных культурах совпадают или частично совпадают по причине разности менталитетов. Они помогают ученикам лучше понять другую картину мира. Так, заштрихованная область кругов обозначает то, что фразеологизмы в двух культурах частично совпадают. А соединение краев третьего круга (фразеологизм из английской культуры) с двумя остальными означает очень небольшое совпадение смыслов.



Наша стратегия включает в себя несколько этапов:

1. Мотивационно-подготовительный: предлагается ситуация с использованием определенного фразеологизма и проверяется ее понимание.
2. Формулируется задание на перевод фразеологизма и дается пояснение его смысла.
3. Предлагается выбрать из предложенных вариантов тех фразеологизмов из других культур, которые совпадают по смыслу с начальным.
4. Предлагается работа с квадратами и кругами, и ученики сами и с помощью учителя объясняют межкультурные и межнациональные параллели фразеологизмов.
5. Выполнение дополнительных индивидуальных заданий. Например, заполнить четвертую сторону фразеологического квадрата, исходя из интересов учеников. По примеру уже заполненных сторон ученик заполняет четвертую сторону, обозначая эмоциональную окраску фразеологизма и ситуации, в которых фразеологизм может быть использован, а затем и сам фразеологизм из четвертой, не задействованной до этого в квадрате культуры.



Анализ результатов первичного опробования данной стратегии показал следующее:

1. Повысился уровень сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся. Ученики сами самостоятельно устанавливают соответствия фразеологизмов в разных культурах. И делают это с удовольствием. Они глубже стали понимать особенности культур не только народа изучаемого языка, но и других.
2. Обогатилась базовая лингвистическая компетенция учащихся, лексический багаж учащихся стал разнообразнее и, что важно, прочнее за счет интереса к осуществляемой работе.
3. Значительно возросли мотивационные установки учащихся. Убеждены, что причина кроется в обогащении индивидуальных картин мира школьников и осознании того, что конкретно вносит изучение иностранного языка в их личностное развитие.

Библиографический список

1. Федеральный государственный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения 18.11.2013).
2. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях. Красноярск, 2011.
3. Тарева Е.Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. науч. статей междунар. науч.-практич. конф. памяти академика РАО И.Л. Бим. М.: ТЕЗАУРУС, 2013. С. 61–67.

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЮ

Г.В. Комова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

О.С. Богданова

В условиях модернизации российского образования, повышения его доступности, качества и эффективности происходит значительное обновление его содержания, идет поиск новых способов оптимизации.

Из всех аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе иноязычного образования, наиболее важным и существенным с методической и психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно. Между тем практика обучения показывает, что именно с лексикой часто дело обстоит наиболее плачевно. Преподаватель жалуется, что учащиеся быстро забывают ранее выученные иноязычные слова либо используют их некорректно. При этом на каждом уроке учителя уделяют данному аспекту львиную долю времени, но в итоге затраченное время не приносит ожидаемых результатов. Такое положение с обучением словоупотреблению свидетельствует, конечно, о наличии каких-то крупных недостатков в методике.

В последние годы требования к процессу иноязычного образования существенно изменились. Так, одним из основных требований является ярко выраженная коммуникативная направленность. Таким образом, иноязычное образование следует организовывать как процесс коллективной коммуникации, то есть как процесс общения в группе с учетом межличностных связей. Наилучшим образом с этой задачей справляется коммуникативная стратегия. По определению О.С. Богдановой, *коммуникативная стратегия* представляет собой совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта творческих ходов, направленных на достижение коммуникативной цели. При этом *коммуникативная цель* – это стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт; эта цель заключается в том, чтобы адресат понял смысл сообщения и цели говорящего.

Обычно формирование лексических навыков начинается с усвоения формы и значения новых лексических единиц (ЛЕ), и лишь после этого учащиеся начинают использовать ЛЕ для выражения собственных мыслей в процессе говорения, т. е. овладевают их речевой функцией. При таком формировании лексических навыков ведущей, главным образом, является формальная, а не функциональная сторона ЛЕ, что не соответствует естественным условиям их функционирования в деятельности говорения. Таким образом, коммуникативная стратегия предполагает необходимость учета потребностного плана в процессе естественной мотивации, осознания смысловости речепорождения.

Коммуникативная стратегия обучения иноязычному словоупотреблению в ситуации общения требует, чтобы ЛЕ и речевые образцы использовались и усваивались не ДО, а в процессе выполнения речевой задачи, в зоне плана выражения и содержания одновременно. Одной из важнейших задач в рамках такой организации является создание условий, при которых вынесение речевой функции ЛЕ вызывалась бы естественной потребностью учащихся выразить свои мысли, а не навязыванием извне, со стороны учителя. Потребность высказать свои мысли возникает обычно в тех случаях, когда мы бываем свидетелями каких-либо событий, поступков, которые произвели на нас эмоционально-смысловое воздействие. В этой связи вызвать у учащихся потребность в выражении своих мыслей возможно с помощью предъявления проблемного и эмоционально-насыщенного экстралингвистического объекта: в виде сюжетной картины, рассказа, интересного диалога, проблемного вопроса, дилеммы, песни, эпизода из фильма и т. д. Значимость и сила объекта увеличиваются при грамотно сформулированной речевой задаче. Потребность выразить свои мысли, возникшая в процессе знакомства с конкретным объектом речевой деятельности, вызовет, в свою очередь, потребность в использовании ЛЕ. Это будет способствовать и более прочному запоминанию ЛЕ, т. к. из психологии известно, что человек преимущественно запоминает то, в чем он испытывает необходимость.

Но для продуктивного усвоения ЛЕ необходимо не только вызвать у учащихся стимул к высказыванию своих мыслей, но и предоставить им возможность для высказывания с помощью новых ЛЕ. Такая возможность учащимся предлагается в виде различных программ для речепорождения, таблиц, содержащих разнообразный лексический материал. Это позволяет включать даже незнакомую лексику, лексику с индивидуальным значением, наиболее частотную.

В процессе анализа методической литературы из множества средств, помогающих решить проблему эффективного обучения словоупотреблению, мы выделили так называемые функционально-смысловые таблицы (ФСТ), разработанные В.С. Коростелевым в рамках функционально-интегрированного подхода к обучению лексике [Коростелев, 1991, с. 2].

В предлагаемом авторами виде ФСТ служат средством ознакомления и тренировки лексического материала. Использование ФСТ является путем к созданию внутренней мотивации у учащихся, созданию условий, которые вызывают в них потребность говорить, выражать свои чувства и мысли, а не только воспроизводить чужие. Важно отметить, что с первой же встречи с новыми словами ученики используют их для самостоятельного оформления своих мыслей, логического построения высказывания в соответствии с замыслом, т. к. весь материал, представленный в ФСТ, состоит, как правило, из логической цепочки последовательно связанных между собой, объединенных единым содержанием предложений, где определена цель высказывания.

«Одним из достоинств ФСТ является то, что они позволяют сразу же усваивать все компоненты структуры лексического навыка – звуковую форму ЛЕ, операцию по выбору ЛЕ, операцию по сочетанию ЛЕ, речевую задачу» [Коростелев, 1991, с. 2].

Что из себя представляет ФСТ? Это 5–7 функционально-смысловых групп, которые даны либо в форме проблемных вопросов, либо в виде незавершенных синтагматических моделей, помогающих построить фразу. В каждой группе содержится 5–8 слов, что дает возможность учащимся овладеть 30–60 словами. Все слова даны парами: слово родного языка – иноязычное слово. Слова родного языка располагаются в таблице слева от иностранных эквивалентов. Когда возникла мотивация в говорении, ученик без каких-либо затруднений переходит от слова родного языка к овладению функцией лексических единиц иностранного языка. Этот прием именуется авторами как прием «функционального замещения».

Методика работы с ФСТ состоит в следующем. Урок, как всегда, начинается с экспозиции, в процессе которой ставится проблема для обсуждения. Затем проводится работа на введение учащихся в ту проблему, которую им предстоит обсудить (при помощи экстралингвистического объекта). После этого начинается непосредственно работа по таблице (перед говорением следует снять фонетические трудности, т. е. проговорить с детьми те слова и словосочетания, входящие в ФСТ, которые, по мнению учителя, вызовут у учеников трудности в произношении). Затем ученик выбирает вариант ответа, который необходим для выражения своих мыслей по заданному вопросу. Никакой семантизации ЛЕ как отдельного этапа урока не нужно: ученики легко находят по слову родного языка необходимое им иноязычное слово (они специально расположены лесенкой).

В качестве примера мы предлагаем ознакомиться с разработанной нами и уже опробованной в процессе работы, ФСТ по теме «Счастье – это...». В данную ФСТ мы внесли некоторые изменения: в качестве вариантов ответов на последний вопрос даны высказывания известных личностей; также дан французский вариант русского выражения «И на твоей улице будет праздник». Это усложненный вариант, допустимо использование обычных лексики и речевых образцов.

В нашем случае ФСТ предьявлялась учащимся после просмотра отрывка из фильма «Дожижем до понедельника», в котором учитель пристыдил одну из учениц за безнравственное, по ее мнению, сочинение на тему «Что такое счастье?». Экспозиция учителя: *«Ребята, я думаю, что каждый человек достоин быть счастливым, и мы с вами не исключение, но у каждого человека свое понимание счастья. Не правда ли? А что представляет собой счастье для каждого из вас? Давайте попробуем понять и поделиться своими мыслями с одноклассниками!»*. Затем предлагалась ФСТ с проблемным вопросом во главе.

«Le bonheur, c'est...»

<p>A quoi ressemble l'homme heureux?</p>	<p><i>он много смеется</i> его глаза блестят <i>он в хорошем настроении</i> он расцветает <i>он поет</i></p>	<p>Il rit beaucoup</p>	<p>Ses yeux brillent</p>	<p>Il est en bonne humeur</p>	<p>Il s'épanouit</p>	<p>Il chante</p>
---	--	------------------------	--------------------------	-------------------------------	----------------------	------------------

Je me sens heureux (se) quand....	<i>общаюсь со своими друзьями</i> я в кругу семьи <i>делаю счастливыми остальных</i> сбывается мечта <i>когда я влюблен</i>	Je communique avec mes amis	Je suis en famille	Je rends heureux les autres	Mon rêve se réalise	Je suis amoureux (se)
Le bonheur aime celui qui....	<i>не делает зла другим</i> заботится о других <i>оптимист</i> доволен своей жизнью <i>преодолевает трудности</i>	ne fait pas du mal aux autres	prend soin des autres	est optimiste	est content de sa vie	résoudre les difficultés
Qu'est ce que vous diriez à une personne triste?	<i>не принимай всерьез</i> будь счастлив <i>все наладится</i> жизнь прекрасна <i>и на твоей улице будет праздник</i>	Ne prends pas au sérieux!	Sois heureux(s)!	Tout s'arrangera!	La vie est belle!	le diable n'est pas toujours à la porte d'un pauvre homme
Qu'est ce que c'est, le bonheur?	<i>это улыбка сердца</i> это делать то, чего хочешь, и хотеть то, что делаешь. <i>это безмолвие несчастья</i> это цветок, который не нужно срывать <i>это не цель, а способ существования</i>	Le bonheur c'est le sourire du coeur. <i>Delphine Lamotte</i>	Bonheur – faire ce que l'on veut et vouloir ce que l'on fait. <i>Françoise Giroud</i>	Le bonheur, c'est le silence du malheur. <i>Jules Renard</i>	Le bonheur est une fleur qu'il ne faut pas cueillir. <i>André Maurois</i>	Le bonheur n'est pas le but mais le moyen de la vie. <i>Paul Claudel</i>

После трех, четырех высказываний учащихся таблицы убираются и выполняются речевые упражнения типа: докажи, объясни, убеди, посоветуй, расскажи, охарактеризуй. Поскольку понятие «счастье» для каждого свое, можно после основной работы предложить ученикам самим с помощью учителя заполнить последний блок.

Практика использования ФСТ показала, что учащиеся не только усваивают и запоминают новые слова, но и с помощью них учатся аргументировать свою точку зрения на иностранном языке. Упражнения с ФСТ обеспечивают достаточную тренировку в правильности фонетического, грамматического и лексического оформления высказывания.

В результате опытной работы мы пришли к некоторым выводам:

– Обучение словоупотреблению происходит в одно время с речепорождением.

- Процесса за счёт экономии времени на семантизацию лексики становится более оптимальным.
- Коммуникативная стратегия способствует воссозданию более реальных ситуаций общения.
- Происходит усиление мотивационных установок учащихся.
- Все высказывания учеников отличаются смысловой наполненностью и субъектностью.
- В процессе формулирования суждений происходит использование разных словосочетаний; для разных учащихся соответственно их желаниям, запросам, идеям.

Следует отметить, что представленная коммуникативная стратегия применима только на продвинутых этапах обучения, когда уже сформированы слухопроизносительные и графические навыки.

Библиографический список

1. Копышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2011. 304 с.
2. Коростелев В.С. Сущность процесса формирования лексических навыков при коммуникативном методе обучения говорению. М.: Русский язык, 1991. 349 с.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ КОНЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Лазурейкис

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

О.С. Богданова

В настоящее время проблема образования волнует не только педагогов, но и социологов, политиков, писателей и прочих публичных деятелей. Причиной тому являются общемировые цивилизационные тенденции, такие как глобализация и распространение стандартов массовой культуры. Никакие религиозные, этнические, политические конфронтации не могут остановить этот процесс. Общество становится поликультурным. В связи с этим были выдвинуты новые приоритеты в области языкового образования. Знание любого языка призвано стать инструментом взаимопонимания. Отсюда следует, что в число приоритетных задач современного образования входит развитие у учащихся способности ценить человеческую общность, а также понимать и принимать существующие между народами различия, в том числе, возможно, полярные представления о мире.

Новая цель и концепция иноязычного образования была закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте. Произошла смена парадигмы со знаниевой на образовательную. Учебный процесс, таким образом, трансформировался в образовательный, учитель перестал быть единственным источником и контролером знаний, в новой концепции его роль – это быть координатором, речевым партнером, медиатором языков и культур. Так называемые зоны вытеснены более объемным понятием «образовательные результаты», включающим в себя результаты как предметные, так и метапредметные и личностные. Содержанием иноязычного образования, согласно современной концепции, является иноязычная культура. Ученики познают ее в четырех образовательных аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном. Каждый из этих аспектов ведет к достижению тех или иных результатов – личностных, предметных, метапредметных, что в совокупности реализует цель иноязычного образования – формирование т. н. *homo moralis* и *homo loquens* – человека нравственного и говорящего.

Обновленная цель и приоритеты ведут к необходимости поиска и новых образовательных стратегий. Анализ представленных в литературе методик в области изучения иностранного языка позволил нам выделить *текстовую деятельность*, которая обладает рядом существенных отличий от иных видов речевой деятельности. Обратившись к определению понятия «тексто-

вая деятельность», предложенного одним из разработчиков данной проблемы профессором Т.М. Дридзе, мы выделили в нем, на наш взгляд, ядерные слова, которые и предопределили дальнейшее изучение этого феномена: «Текстовая деятельность – это деятельность по решению не только и не столько лингвистических, сколько **эмоционально-мыслительных, экстралингвистических задач**» [Дридзе, 1996, с. 148]. Текстовая деятельность (ТД) представляет собой процесс взаимодействия учащихся с определенным объектом, анализ данного объекта, выполнение комплекса упражнений по заданной объектом теме и, как результат, получение смысловых высказываний учеников. Объектом ТД не обязательно является текст. В качестве объектов могут выступать художественные, музыкальные произведения, видеозаписи, артефакты, природные явления. Объекты ТД обязательно должны нести некий эмоциональный заряд, быть актуальными для учеников, заключать в себе какую-либо проблему, соответствовать возрастным особенностям учащихся, их речевым возможностям, их общему образовательному уровню, а кроме того, развивать, вскрывать их **потенциальные** возможности по всем названным позициям. Важно, чтобы объекты текстовой деятельности обладали художественной значимостью, были облигаторны (представляли собой то, что «недопустимо не знать»).

Знакомство с исследованиями учёных-разработчиков данной проблемы, наблюдения за образовательным процессом в школе, наши собственные размышления привели к разработке стратегии обучения текстовой деятельности, которая включает в себя несколько этапов.

Первый – *ориентировочный* – включает в себя экспозицию учителя, снятие им трудностей у учащихся, формулирование речемыслительной установки. Следующий этап – *рецептивный*, т.е. этап восприятия учениками объекта текстовой деятельности. На этом этапе учитель может задать вопросы учащимся о том, какие эмоции у них вызывает объект, какие проблемы, по их мнению, он затрагивает. Подготовительным заданием может быть не только чтение текста, но и просмотр видеозаписи, телепередачи и т. д. Далее следует *аналитико-репродуктивный* этап, в ходе которого происходит интерпретация и более глубокое смысловое понимание объекта путем выполнения комплекса упражнений. Затем возможен *вторично-рецептивный* этап для более осознанного целостного восприятия объекта. На *творческом* этапе ученики создают собственные интериоризированные суждения с личностным отношением. Наконец, в ходе *рефлексивного* этапа происходит анализ причинно-следственных связей текстовой деятельности.

В связи с тем что текстовая деятельность связана с процессом речепорождения, немаловажную роль играет использование различных управляющих программ. Примером такой программы может служить разработанная нами «Ситуация с неразвернутым сюжетом» по теме «*Solitude*»

Certains pensent que la solitude c'est le fléau de l'époque actuelle. A votre avis, est-ce vrai?

Oui, ...	<p>это серьезная проблема наших дней.</p> <p>это почти болезнь, боль, может быть, депрессия.</p> <p>это самая страшная эпидемия, потому что от нее нет прививки</p>	<p>c'est un problème important de nos jours.</p> <p>c'est presque la maladie, la douleur, peut-etre depression.</p> <p>C'est une epidemie la plus redoutable car on n'a pas de vaccin contre</p>
Non, parce que...	<p>мы иногда сами ищем одиночества.</p> <p>одиночество – это также уединение.</p> <p>одиночество называют «экологией души», «гигиеной души».</p> <p>одиночество необходимо для самосовершенствования</p>	<p>on cherche la solitude soi-meme parfois.</p> <p>la solitude est aussi la retraite.</p> <p>on nomme la solitude «l'ecologie de l'ame», «l'hygiene de l'ame».</p> <p>la solitude est necessaire pour se perfectionner</p>

Le Petit Prince a remarqué qu'«on est seul aussi chez les hommes». Qu'en pensez-vous, pourquoi?

On sent la solitude quand il n'y a personne qui...	пытается понять. беспокоится о тебе. заботится о тебе. хранит твои секреты. всегда рядом. радуется тебе	essaye de comprendre. s'inquiète de toi. se soucie de toi. garde tes secrets. est près de toi n'importe quand. te rejouit
--	--	--

Les causes de la solitude peuvent se différencier.

Moi, je me sens solitaire quand il n'y a personne qui m'attend chez moi, par exemple si ma famille est en départ. Et vous, quand vous vous sentez seuls?

Moi, je me sens seul quand il n'y a personne...	с кем я могу поделиться своими секретами. у кого такие же интересы. с кем я могу веселиться. на кого я могу положиться. кому я могу рассказать о своих проблемах	avec qui je peux partager mes secrets. qui a les mêmes intérêts. avec qui je peux m'amuser. sur qui je peux compter. à qui je peux parler de mes problèmes
---	--	--

«Mieux vaut être seul que mal accompagné» selon Omar Khayyam, illustre poète et philosophe.

Je pense que c'est une sentence très exacte.

En effet, parfois même les amis peuvent nous faire sentir seuls, n'est-ce pas ?

Chacun peut se sentir seul si ses amis...	предадут. спорят с ним. отказываются ему помочь. игнорируют его проблемы. обманывают его	le trahissent. se disputent avec lui. refusent de l'aider. ignorent ses problèmes. le trompent
---	--	--

Stephen King, célèbre écrivain et psychologue américain a dit:

«Les monstres et les fantômes existent. Ils vivent à l'intérieur de nous».

C'est-à-dire, pour ne pas être solitaire, il faut changer soi-même.

Les uns pensent que oui, les autres – refusent. Et vous?

Je suis d'accord, parce que les gens qui sont... peuvent éviter la solitude.	веселые открытые готовые поддержать верные и ответственные общительные и искренние оптимистичные	joyeux ouverts prêts à soutenir filèles et responsables sociables et sincères optimistes
--	---	---

Je ne suis pas d'accord, parce que les vrais amis...	<p>понимают нас всегда</p> <p>не бросают, когда мы в плохом настроении</p> <p>принимают наши отрицательные черты</p>	<p>nous comprennent toujours</p> <p>ne nous quittent pas quand nous sommes de mauvaise humeur</p> <p>admettent nos traits négatifs</p>
--	--	--

**Comment doit-on comprendre les mots d'écrivain et philosophe polonais Stanislaw Jerzy Lec
«Les gens se sentent seuls parce qu'ils construisent des murs au lieu de ponts»?**

Je crois que l'auteur voulait dire que...	чтобы не быть одинокими, люди должны...	pour ne pas être seuls les gens doivent...
A mon avis, cette phrase signifie que...	встречаться	se réunir.
Je pense que ces mots signifient que...	поддерживать друг друга	se soutenir.
C'est-à-dire que...	доверять друг другу	se fier.
	иметь схожие мнения	avoir des pareilles opinions.
	хорошо понимать друг друга	s'entendre bien.
	помогать друг другу	aider l'un à l'autre.
	быть внимательными друг к другу	être attentifs l'un à l'autre.

Alors, qu'est-ce que la solitude pour vous?

По причине ограничений объёма публикации мы не можем описать всю систему работы по данной стратегии. Заметим, что в данном случае в качестве объекта ТД выступили а) дидактизированный текст по теме «Одиночество»; б) выпуск телепередачи «Культурная революция» по теме «Не нужно бояться одиночества?»; в) речемыслительная установка. Данная схема построена по принципу разговора с учениками, где на каждый вопрос они могут подобрать подходящий им лично ответ. Эти вопросы приглашают ученика к беседе, призывают его поразмышлять. Например, ученику предлагается пояснить сентенцию, согласиться с ней или опровергнуть. Очень важно, чтобы в ходе данной работы учитель не оставался безучастным «контролером», необходимо предлагать свои варианты ответов, выражать и свое мнение. В конце схемы ученику задается обобщающий, заключительный вопрос. С учетом выполненной работы по схеме ученик создает свое личностное суждение, не прибегая к опорам.

Опробование описанной нами стратегии показало, что текстовая деятельность порождает у детей желание выразить свое мнение и предоставляет возможность сделать это полноценно, т. е. создать личностные и логически построенные высказывания. Ученики осознают, что в ходе такой работы они обогащаются в первую очередь лично, видят, что им дает познание в области обучения иностранному языку. Отношение учащихся к такому образовательному процессу совершенно иное, чем к распространенной на уроках иностранного языка совершенно обезличенной «квазикоммуникации». Помимо личностных, само собой происходит достижение и предметных, и метапредметных результатов через нами уже упомянутые познавательный, развивающий, воспитательный и учебный потенциал такой стратегии, как текстовая деятельность.

Библиографический список

1. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях: текст лекций. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 176 с.

2. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 145–155.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. Минск: Лексис, 2003. 184 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011.

ПОЗНАНИЕ УЧАЩИМИСЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА ЧЕРЕЗ АСИММЕТРИЮ КУЛЬТУР И ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ

А.В. Максимова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

О.С. Богданова

В закон РФ «Об образовании» в 1992 году вошел важный пункт о том, что содержание образования должно обеспечивать в сознании учащихся формирование картины мира, адекватной современному уровню знаний, общей культуры личности, интеграции ее в систему мировой и национальных культур.

Картина мира – целостный образ, складывающийся в процессе познавательной деятельности. Объективная действительность по-разному отражается в различных языках, при этом формируются особые, отличающиеся друг от друга картины мира. Картина мира не есть простой набор «фотографий» предметов, процессов, свойств и т. д., ибо включает в себя не только отраженные объекты, но и позицию отражающего субъекта, его отношение к этим объектам, причем позиция субъекта – такая же реальность, как и сами объекты.

В ходе нашего исследования мы обнаружили большие пробелы в картине мира обучающихся иностранному языку, что является следствием недостаточного внимания процессу обогащения картины мира школьников.

Для того чтобы определить реальную действительность в ракурсе проблемы, нами был разработан тест, состоящий из 22 вопросов, который, как предполагалось, должен соответствовать уровню знаний учащихся данного года обучения. Целью тестирования в 11 классе являлось выявление того, насколько обогащена картина мира современных учеников по той или иной теме. Все задания были сформулированы на русском языке с тем, чтобы соблюсти чистоту «эксперимента» и исключить возможность их непонимания. Кроме того, все вопросы, которые мы задавали ученикам, соответствовали программным темам конкретного учебника по иностранному языку для данного года обучения.

Представим некоторые задания:

Из курса отечественной истории вам известно, какое важное место занимает Великая Отечественная война, которую иначе называют «Великой Войной». Какую же войну называют «Великой» англичане? Французы? Немцы? Почему?

Жест постукивания указательным пальцем по лбу в России означает, что, мягко говоря, вас считают чудаком. Что этот жест обозначает в Англии? Во Франции и Германии?

7 января в России празднуется Рождество Христово. Но в нашей стране это больше праздник верующих, православных людей. Многие семьи в этот день даже не собираются у стола, как например, это делается в Новый Год. Когда празднуется Рождество в Европе? Похоже ли оно на наше Рождество? В чем отличия?

В России некоторые ученики после 9 классов продолжают свое образование в колледжах, где получают среднее специальное образование. Чем отличается наш колледж от колледжа (college) в Англии? Чем отличается от французского колледжа (le college)?

Анализ ответов учащихся показал следующие результаты:



Как видно, большинство учеников не справились с тестом, ответив лишь на 5 % вопросов (12 человек). И лишь 2 ученика справились с 30 % теста.

Мы обнаружили, что ответы учеников были краткие, неполные, порой даже нелогичные и неадекватные. На большинство вопросов ученики просто не ответили, оставили их без внимания.

В связи с этим становится понятно, что необходимо расширять социокультурное пространство учащихся и обогащать их картину мира. В нашем исследовании в качестве основного средства достижения поставленной задачи является асимметрия культур и лингвокультурем. Анализ методической литературы по проблеме типологии асимметрии культур и лингвокультурем показал, что данная проблема редко является предметом изучения. Только в диссертационном исследовании А.С. Бухонкиной [Бухонкина, 2002, с. 13] нам удалось познакомиться с типологией. Это и стало основой для описания комплекса лингвокультурем и культур в рамках нашей работы. Представляем типологию названного автора:

1. Асимметрия культурем-реалий, которая обуславливается одной причиной: отсутствием явления, предмета в другой культуре и, соответственно, ее номинации в другом языке. Например, *route à peage* – «дорога, за проезд по которой взимается пошлина» является культуремой-реалией французского языка; *farandole* (провансальский танец в быстром темпе) и трепак (русский народный танец); *Grecalé* (восточный ветер, приносящий дождь зимой) и тайга.

2. Асимметрия денотативных культурем. Культурно значимая информация не представлена в значении слова, а различия между культурами не находят выражения в языковой форме. Так, между верховными палатами парламентов России и Франции понятийного различия не существует. Однако в характере формирования и функционирования этих органов имеются различия. Наряду с этим денотативные характеристики данных реалий по-разному отражаются в русском и французском языках. В русском языке это словосочетание Совет Федерации, во французском – *Haute Assemblée*.

3. Асимметрия сигнификативных культурем. Культурно значимая информация является в данном случае частью объема семантического содержания языкового знака, составляя одно из осмыслений его значения. Так, «жена сына» во французском языке обозначается словом *bell-fille*, в русском – словом сноха. При этом объем значения у этих слов различен, так как французское слово обозначает не только жену сына, но и падчерицу, и невестку.

4. Асимметрия коннотативных культурем. Коннотативная культура – языковой знак, предметно-понятийное ядро которого совпадает в сопоставляемых языках, но характер культурно значимой информации, содержащейся в коннотативном компоненте значения, различен.

Так, слово Gascon обладает коннотацией хвастуна, бахвала, что проявляется в словосочетаниях *promess de Gascon* (пустое обещание), *offre de Gascon* (несерьезное предложение), а также обнаруживает себя в производном слове *gasconnade* (хвастовство). У русского слова гасконец отсутствует какой-либо дополнительный оценочный компонент в предметно-понятийном содержании.

5. Асимметрия символично-предметных культурем. Символично-предметная культурема – языковой знак, воспринимаемый в данном обществе как символ, т. е. имеющий некоторое культурно-символическое содержание и несущий, таким образом, важную информацию об особенностях видения мира определенной лингвокультурой. Так, имя персонажа *Madame Bovary* перешло в разряд нарицательных имен французского языка, став символом скучающей праздной женщины, что отразилось не только в символической, но и в языковой системе в виде глагола *bovariser* (скучать, предаваться романтическим мечтам) и существительного *bovarisme* (уход от действительности в воображаемый мир).

6. Асимметрия символично-поведенческих культурем, которая выражается в различии определенных правил, тенденций речевого поведения, обусловленных различием определенных ценностных установок сопоставляемых лингвокультур. Частое использование во французских речевых формулах косвенного высказывания в положительной форме вместо императива, выражающего просьбу в русском языке (*rogiez-vous me dire / скажите, пожалуйста, excuse-moi, je cherche le cabinet, s'il vous plait*). Данные культуремы выражают важную информацию: французская культура не предполагает установления тесного контакта между отправителем и получателем, русская же культура ориентирована на установление более тесного контакта.

В целях обогащения картины мира учащихся посредством знакомства с асимметрией культур и лингвокультурем в нашем исследовании используются лингвокультурологические поля. Сама идея такого рода полей принадлежит профессору В.В. Воробьеву [Воробьев, 2008, с. 140]. Ученый так определяет понятие лингвокультурологического поля – это один из типов семантического поля, которое становится в лингвистике одной из важных категорий. В этой категории не только отражается иерархическая структура фрагментов лексико-семантической системы, но и взаимосвязано представлены отношения частных традиционных языковых категорий.

Перенос этой идеи в нашу работу вызвал необходимость разработки такого лингвокультурологического поля, которое бы способствовало достижению поставленной нами задачи, а именно в процессе иноязычного образования через асимметрию культур и лингвокультурем создавать у обучающихся определенную картину мира в связи с изучением конкретной темы.

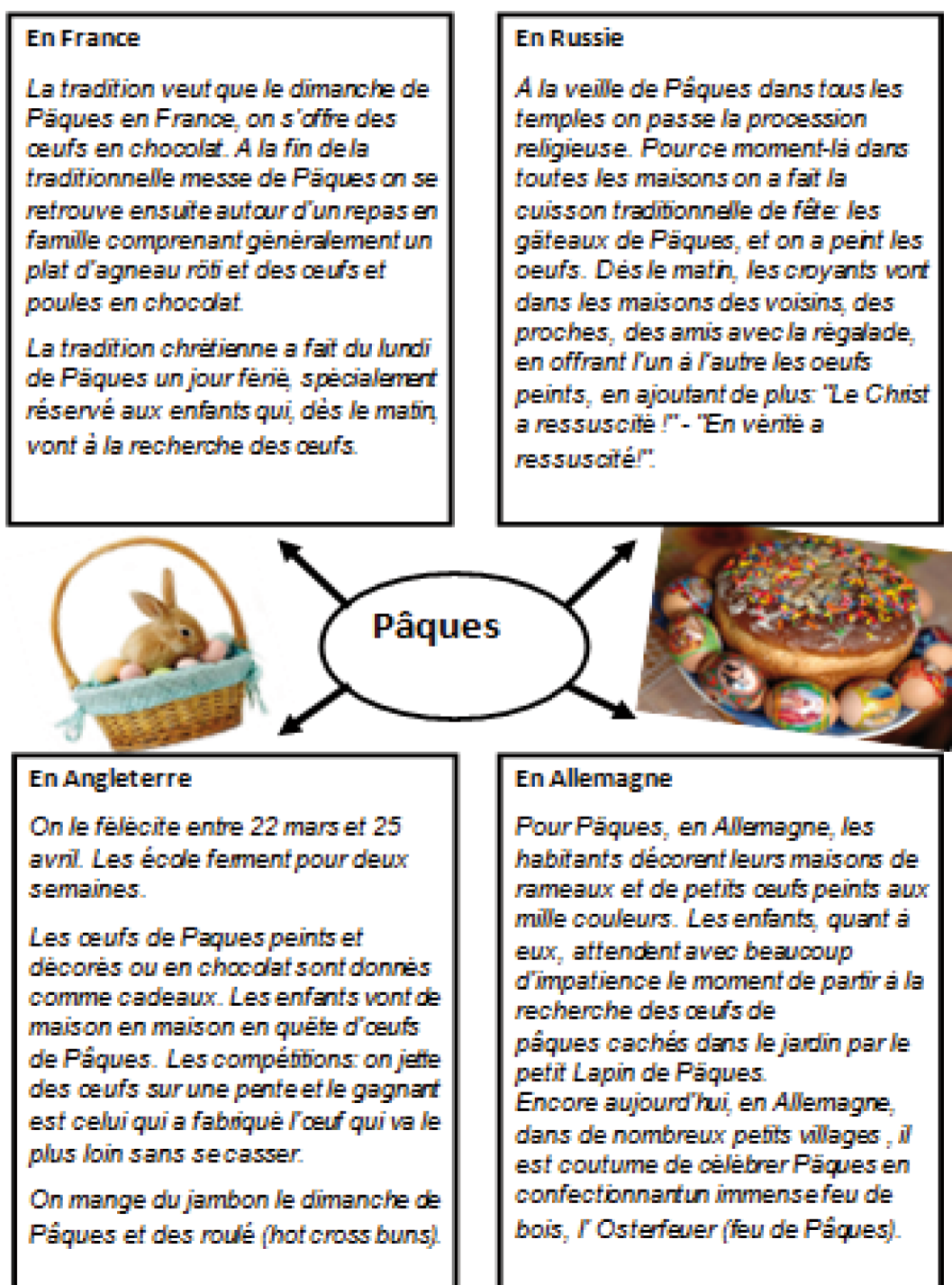
В ракурсе предмета нашего исследования и с учетом его специфики мы предлагаем следующее определение понятия лингвокультурологического поля.

Лингвокультурологическое поле – это целостное образование, отражающее общую проблему темы и включающее определенную систему взаимоотношений культурных ассоциаций; это комплексная единица описания объекта. Каждое поле дает для определенного народа свою «картину мира», сопоставление которых у разных народов вырисовывает сходства и различия в их языках и культурах. Структура лингвокультурологического поля следующая: в центре поля располагается ядро с именем поля, а на периферии поля – субполя. В каждом субполе содержится аналогичная информация о каких-либо фактах отдельной страны.

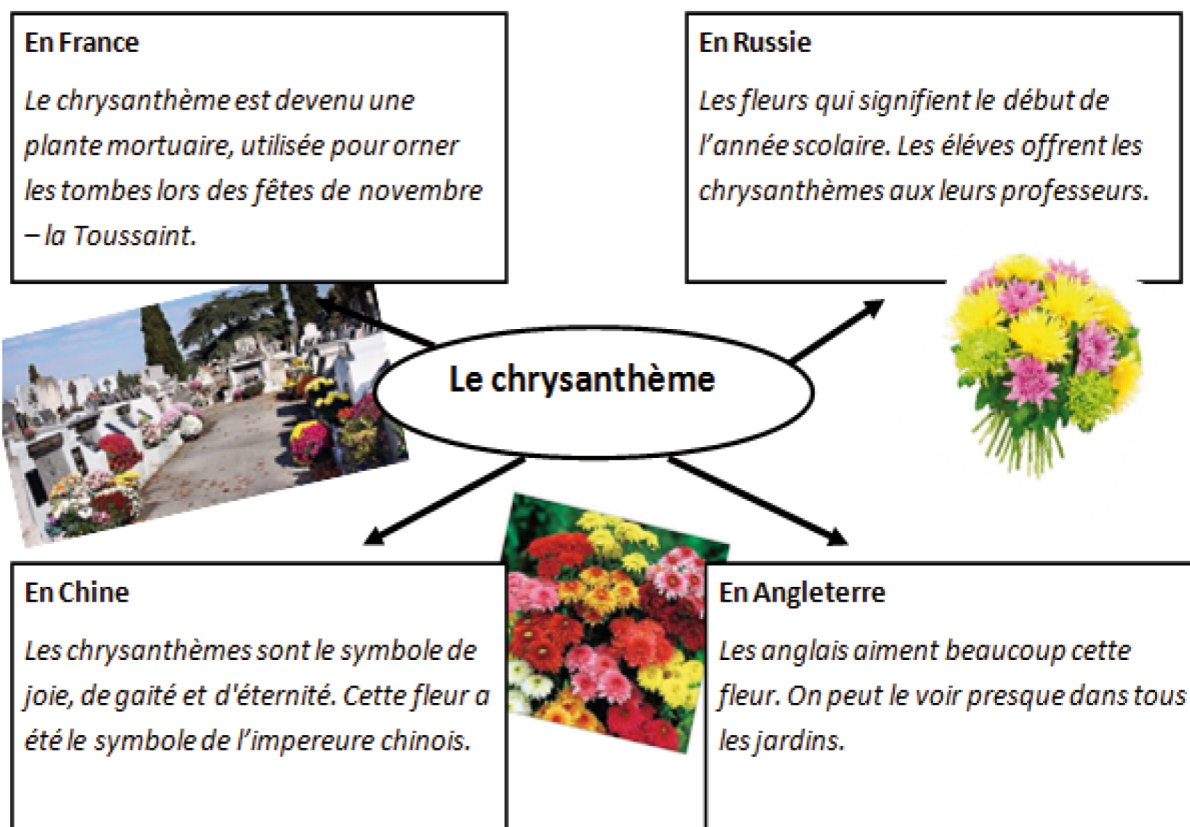
Лингвокультурологическое поле строится на асимметрии культур либо на асимметрии лингвокультурем. Лингвокультурема – комплексная межуровневая языковая и речевая единица, планом содержания которой является единство языкового значения и культурного смысла, а формой которой выступает единство знака и языкового значения [Воробьев, 2008, с. 256]. Лингвокультуремы как языковые знаки, содержащие культурно значимую информацию, используются для обозначения артефактов: конкретных объектов культурной значимости, явлений, событий, поступков человека и моделей реагирования человека на действительность; одновременно с этим лингвокультурема выражает концептуальные представления человека об

устройстве мира и используется для выражения социальных оценок по отношению к предметному миру и к поведенческой сфере в жизни человека. Например, лингвокультурема «медведь». В русской культуре «медведь» – это уважительное прозвище «хозяина леса», добрый и сильный человек. Для французов слово «медведь» вызывает негативные чувства, ассоциируется с невоспитанным и грубым человеком. А в Германии «медведь» является одним из символов Берлина. Другой пример, лингвокультурема «хризантема». Этот цветок для русских является символом начала учебного года, ученики дарят их своим учителям первого сентября. Во французской культуре хризантема – это цветок, который приносят на могилы в День Всех Святых. В Китае хризантема олицетворяет счастье, радость и вечность; раньше являлась одним из символов императора.

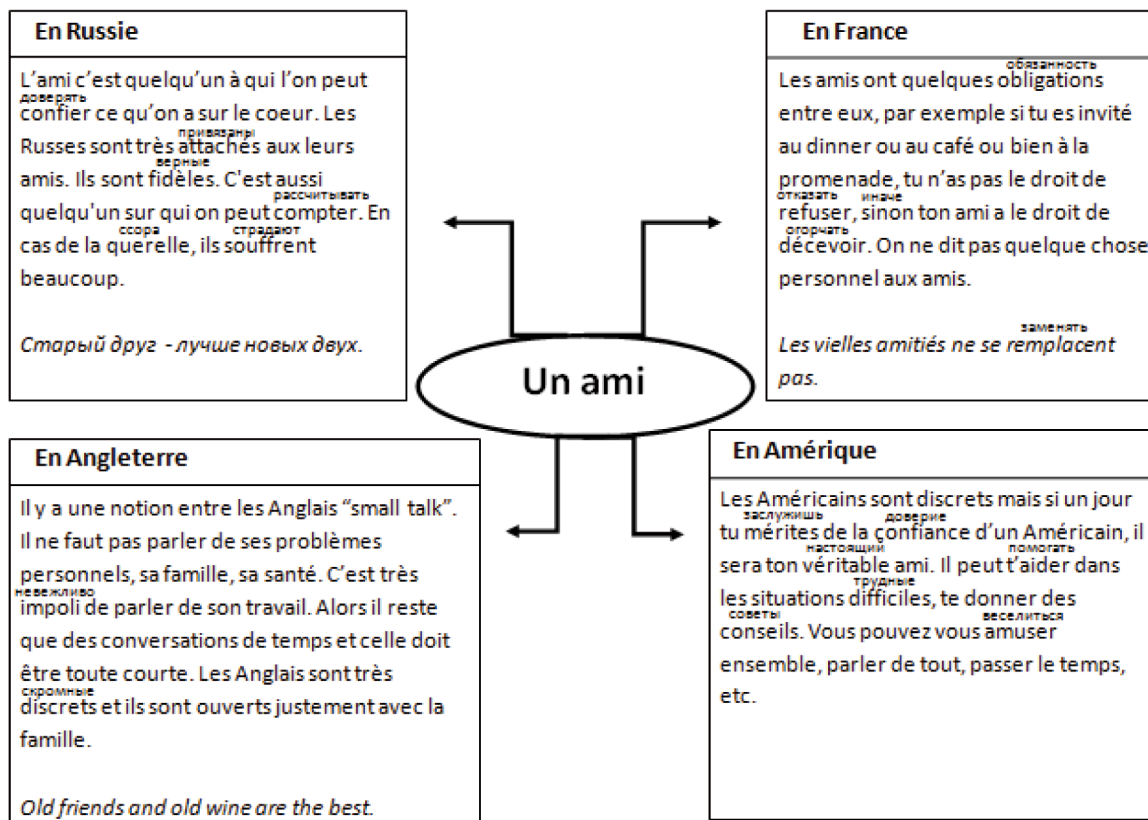
Приведем примеры лингвокультурологического поля, построенного на асимметрии культур. Лингвокультурологическое поле «Пасха»:



Далее приведем пример лингвокультурологического поля, построенного на асимметрии лингвокультурем. Лингвокультурологическое поле «Хризантема»:



Стратегия работы с лингвокультурологическими полями была опробована в 9 классе в процессе ознакомления с темой «Друг».



Работа с данным лингвокультурологическим полем осуществлялась следующим образом:

I. Формулирование вопросов по теме перед обращением к лингвокультурологическому полю

Qu'est-ce que c'est «un ami» dans les différentes cultures? Est-ce qu'il y a les différences de la notion «ami» dans les différents pays, cultures?

II. Формулирование общих вопросов

1. Regardez ce tableau, de quoi nous allons parler aujourd'hui? Pourquoi nous avons choisis 4 pays?

2. Lisez le blogue qui s'appelle «En Russie». Vous êtes d'accord avec cette notion? Un ami pour vous c'est aussi quelque chose comme ça?

3. Et en France «un ami» c'est quoi? Quelle sont les différences de la notion française et de la notion russe? En Angleterre qu'est-ce que c'est «un ami»? C'est vrai ou c'est seulement un stéréotype? Et en Amérique? Est-ce que cette notion est tout à fait différente?

III. Работа с полем

1. Rapprochez les pays avec les notions du mot «ami»:

La France	Ils sont discrets mais si un jour tu mérites de la confiance d'un habitant de ce pays, il sera ton véritable ami
L'Angleterre	L'ami c'est quelqu'un à qui l'on peut confier ce qu'on a sur le coeur
La Russie	Il ne faut pas parler de ses problèmes personnels, sa famille, sa santé. C'est très impoli de parler de son travail
L'Amérique	Les amis ont quelques obligations entre eux. On ne dit pas quelque chose personnel aux amis

2. Lisez les petites énonciations et dites de quel ami il s'agit? D'un ami russe? Français? Anglais? Américain?

a) Un ami? Oui, j'ai beaucoup d'amis. Parfois je les rencontre dans les rue, demande quelque chose pas importante et je vais à mon travail.

b) Un ami pour moi c'est quelque chose importante. Nous pouvons parler beaucoup de temps sur nos problèmes, nous aidons l'un à l'autre.

c) Un ami... Excusez-moi mais je suis en retard, je dois aller au café pour rencontrer avec «mon ami» qui m'a invité.

d) Un jour cette personne est devenue mon véritable ami, j'ai commencé à lui confier et c'est tout.

1. Собственное высказывание

Répondez à la question: Qu'est-ce que c'est «un ami» dans les différentes cultures?

Для оценки результатов нашей работы сравним высказывания учеников, которые были до работы с полем и после.

Высказывание до работы с полем:

Друг – это тот, кому можно доверять, тот, кто всегда рядом. Друг всегда поможет.

Как можно заметить, это высказывание нельзя назвать развернутым, не соблюдена логическая последовательность, не аргументирована мысль, нет личностного мнения. Мысль выражена на русском языке, поэтому ни о каком умении выражать мысль различными языковыми средствами не может быть и речи. Как очевидно, объем речевых суждений учеников не раскрывает в полной мере ответ на вопрос, заданный до работы по теме (Qu'est-ce que c'est «un ami» dans les différentes cultures?).

Высказывание после работы с полем:

Dans les différents pays il y a les différentes notions du mot «ami». Par exemple, En Russie un ami c'est quelqu'un à qui l'on peut confier ce qu'on a sur le coeur. En France les amis ont quelques obligations entre eux. En Angleterre il ne faut pas parler de ses problèmes personnels, sa famille, sa

santé. En Amérique si un jour tu mérites de la confiance d'un Américain, il sera ton véritable ami. Pour moi, c'est difficile à comprendre la notion du mot «ami» en Angleterre parce qu'il ne faut pas parler de ses problèmes personnels, sa famille, sa santé. Pour moi «un ami» c'est une personne qui m'aide, me comprend, me confie. Avec un ami je peux être moi-même. Un ami doit être courageux, sincère, fidèle.

Отличия от первого варианта высказывания очевидны. Во-первых, это объем и емкость. Высказывание небольшое, но оно вобрало в себя все, что необходимо было отразить: это и понятие «друг» в разных странах, и то, что же такое «друг» для самих учеников. Высказывание построено логично: начало (*В разных странах разные понятия слова «друг»*), которое плавно перетекает в аргументацию этой мысли (Друг в России, во Франции, в Англии, в Америке это...), и затем переход на личностное мнение, что такое «друг» для меня.

Представленная стратегия не только продуктивна с точки зрения практической (речевые произведения учащихся), но и с точки зрения обогащения учеников знаниями о предмете изучения, обогащения их картины мира по определенному вопросу. Попутно заметим, что подобная работа значительно повышает уровень мотивации учащихся именно тем, что показывает полезность изучения иностранного языка и прикосновения к разным культурам, то есть того, что наши ученики чаще всего не ощущают.

Библиографический список

1. Богданова О.С. Опоры как средство поддержки иноязычного речепорождения: рукопись // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. 108 с.
2. Бухонкина А.С. Типы асимметрии культурем: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2002. 23 с.
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология. 2008. 340 с.
4. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года 3266-1 «Об образовании». URL: http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6658/.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.А. Мунгалова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Ляхова

На сегодняшний день во многих сферах жизни общества используются интерактивные технологии. Современные информационные технологии превращают обучение в увлекательный процесс, способствуют развитию исследовательских навыков учащихся. Актуальность применения мультимедиа-технологий в учебном процессе обусловлена тем, что на современном этапе нашего общественного развития происходит информатизация общества и широкое распространение глобальной компьютерной сети Интернет.

В настоящий момент многие классы в школах оснащены интерактивной доской. Но не многие знают, сколько полезных функций и свойств она имеет. Следовательно, большинство учителей ограничивается использованием доски только в качестве проектора.

Но на самом деле, интерактивная доска (ИД) – это устройство, позволяющее преподавателю объединить три различных инструмента: экран для отображения информации, обычную маркерную доску и интерактивный монитор. Доска позволяет показывать слайды, видеоматериалы, делать пометки, рисовать графические изображения, чертить различные схемы, как на обычной доске в реальном времени, наносить на проецируемое изображение пометки, вносить любые изменения и сохранять их в виде компьютерных файлов для дальнейшего редактирования, печати на принтере, рассылки по факсу или электронной почте [<http://ul-prom.ru/index.php/2010-03-13-08-37-22>].

Интерактивная доска – ценный инструмент для обучения всего класса. Это визуальный ресурс, который помогает преподавателям излагать новый материал очень живо и увлекательно. Она позволяет представить информацию с помощью различных мультимедийных ресурсов, пре-

подаватели и учащиеся могут комментировать материал и изучать его максимально подробно. Она может упростить объяснение схем и помочь разобраться в сложной проблеме. Лучший способ понять, как устроена интерактивная доска, просто попробовать поработать с ней.

В настоящее время на рынке представлено огромное количество интерактивных досок разных фирм. Но мы бы хотели более подробно остановиться на интерактивной доске SMART board, так как судя по многочисленным интернет-опросам, большинство учителей отмечают её надёжность, удобство и лёгкость в использовании.

Хотелось бы добавить, что эффективнее всего считается использование доски на уроках иностранного языка именно у младших школьников. Младший школьный возраст является одним из самых ответственных периодов в жизни ребенка, он имеет свои психологические особенности, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку. Наряду с этими особенностями мы выделили ряд преимуществ и недостатков интерактивной доски.

С одной стороны, к основным преимуществам интерактивной доски на уроках английского языка в начальной школе можно отнести:

1. Создание условий для самообучения, самостоятельной проработки учебного материала.
2. Более глубокая индивидуализация обучения и обеспечение условий для его вариативности.
3. Интенсификация процесса обучения.
4. Высокая степень аутентичности.
5. Работа с доской в полной мере позволяет реализовать принцип наглядности.
6. Создание новой обучающей среды.
7. Возможность взаимодействия с виртуальными образами и моделями изучаемых лингвистических объектов и процессов, высокая степень интерактивности обучения.
8. Возможность автоматизированного контроля, учета результатов учебного процесса и более объективное оценивание знаний и умений.
9. Значительное повышение мотивации обучения.
10. Обучение разным видам умений и навыков (чтению, грамматике, письму, аудированию, лексике и т. д.).
11. Уроки, созданные на интерактивной доске, экономят много времени, так как их можно использовать не один раз. Огромным плюсом интерактивной доски является то, что для работы с ней не требуется никаких специальных навыков и знаний [Цветкова, 2009, с. 28–34].

Но, с другой стороны, необходимо помнить, что у интерактивных досок существуют и некоторые недостатки:

1. Интерактивные доски намного дороже, чем стандартные доски или же проектор с экраном. Далеко не все школы могут купить такие доски в достаточном количестве для учителей.
2. Поверхность интерактивных досок может повредиться, замена поврежденной поверхности также очень дорогостоящая услуга (в России такой ремонт, возможно, будет равноценен покупке новой доски).
3. При работе рядом с интерактивной доской ученик или учитель могут «попасть взглядом» на луч проектора, что вредно для глаз [Интерактивная доска. Быстрый старт. Руководство пользователя, 2007, с. 40].

Таким образом, учет ограничений в использовании интерактивной доски и ее широкие дидактические возможности способствуют реализации одного из важнейших принципов обучения в начальной школе – наглядности. В младшем школьном возрасте преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а интерактивная доска, независимо от того, для каких целей, на каком этапе урока она применяется, является инструментом визуального представления данных.

Нами были детально изучены особенности ИД, на основе которых стало понятно, что наиболее эффективной интерактивной доской является на уроках английского языка младших школьников при работе с лексическим материалом. В качестве примера мы разработали некоторые упражнения, которые могли бы быть использованы на уроках английского языка в начальной школе. Данные упражнения были разработаны при помощи специальной программы для интерактивных досок – SMART Notebook, которая обычно используется для создания уро-

ков и презентаций. Панель инструментов SMART Notebook позволяет выбирать и использовать различные команды и инструменты в окне SMART Notebook: перья (рисует объект на текущей странице), ластик (стирает объект на текущей странице), линии (рисует прямую линию или дугу), фигуры, волшебное перо (создает медленно исчезающие рукописные объекты, открывает окно увеличения или открывает окно подсветки), заливка, текст и многие другие. [Центр справки SMART Notebook: [Сайт].URL: http://onlinehelp.smarttech.com/RU/windows/help/notebook/10_0_0/NBNotebookToolbar.htm].

Во вкладке Lesson Activity Toolkit имеются макеты нескольких упражнений на разные виды деятельности. С помощью них мы разработали следующие упражнения:

1. Anagram. В этом упражнении буквы, составляющие слова, перепутаны, а ученикам необходимо расставить их в правильном порядке. Задание выполняется на время. По итогу ребенок набирает очки.

2. Sentence arrange. В данном упражнении требуется расставить предложения в правильном порядке (восстановить ход событий, расставить реплики в диалогах и т. п.). Ученики передвигают фразы на доске руками.

3. Category sort – text. Здесь нужно распределить слова по разным категориям. Категорий может быть от 2 до 5.

4. Word biz. Ученики видят на доске вопрос, а ответ на него им необходимо собрать из предложенных букв. Задание выполняется на время.

5. Multiple choice. Очень распространенное упражнение. Ученикам предлагается ответить на несколько вопросов, выбрав из трех или четырех предложенных ответов.

Во всех упражнениях для интерактивной доски при удачном выполнении одного из их этапов появляется зеленая «галочка», в случае неверного ответа – красный «крестик».

Таким образом, интерактивная доска как одно из технических средств современных информационно-коммуникационных технологий является эффективным средством вовлечения учащихся в активный процесс познания. Грамотное применение информационных технологий в учебном процессе начальной школы способствует развитию у учеников теоретического мышления, восприятия, повышает мотивацию учения и стимулирует познавательный интерес учащихся.

Библиографический список

1. Интерактивная доска. Быстрый старт. Руководство пользователя. М.: Сервис Плюс, 2007. С. 40.
2. Приволжская торговая компания / Интерактивное оборудование. URL: <http://ul-prom.ru/index.php/2010-03-13-08-37-22>)
3. Цветкова Л.А. Некоторые преимущества использования мультимедийных средств при обучении иностранному языку // Английский язык в школе. 2009. № 4. С. 28–34.
4. Центр справки SMART Notebook / Панель инструментов SMART Notebook. URL: http://onlinehelp.smarttech.com/RU/windows/help/notebook/10_0_0/NBNotebookToolbar.htm)

К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ: ОТ РОЖДЕНИЯ ДО СЕМИ ЛЕТ (БИЛИНГВАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ)

Н.С. Селиверстова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

В.В. Недбай

Сегодня вопрос о билингвальном воспитании детей весьма актуален. Границы национальных культур стерты. Процесс интеграции коснулся не только сфер бизнеса, экономики и культуры, но и затронул уровень межличностных отношений, на котором мы наблюдаем появление большого числа двуязычных брачных союзов и возникновения естественной многоязычной ситуации развития и воспитания ребенка. Многоязычие в данном контексте заключается в конфронтации максимального числа следующих языков:

Язык 1 (Я1) – «родной язык матери», «осваиваемый язык»;

Я2 – «родной язык отца», «осваиваемый язык»;

Я3 – «язык среды», «новый язык», «осваиваемый язык»;

Я4 – «иностранный язык», «изучаемый язык в системе дошкольного, школьного образования»;

Я5 – «второй иностранный язык», «изучаемый язык в системе гимназического образования»).

На современном этапе усилились и миграционные процессы – когда семья переезжает из одного государства в другое, при этом дети, рожденные в одноязычном монокультурном союзе, оказываются в многоязычной ситуации, где представлены следующие языки: Я1 («родной язык», «язык родителей», «осваиваемый язык»), Я2 («новый язык», «новая языковая среда», «осваиваемый язык»), Я3 («иностранный язык», «изучаемый язык в рамках школьного образования»). В нашем исследовании мы обращаемся к проблеме раннего обучения иностранному языку в условиях семейного образования, т. е. к проблеме овладения вторым языком в семьях, где кто-либо из родителей на достаточно высоком уровне владеет иностранным языком и осознанно пытается приобщить ребенка к иной иноязычной культуре средствами языка этой культуры.

Объектом исследования выступают лингводидактические условия процесса овладения иностранным языком в домашних условиях детьми от рождения до 7 лет. Для начала обратимся к вопросу о раннем развитии, к кругу основных вопросов: «Когда?» (С какого возраста целесообразно начинать изучать иностранный язык?), «Как?» (Какой метод при этом самый эффективный?), «С кем?» (Как выбрать учителя? Кто лучший?).

Нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы в части поиска ответа на вопрос «Когда?», ниже мы хотим представить положения различных педагогов, лингвистов и психологов по этому вопросу. По мнению Бриты Хюфайзен (преподавателя и доктора наук, одного из авторов книги «Немецкий как второй язык»), не столько возраст имеет значение, сколько количество времени, посвященного изучению языка. Томас Сковел (психолингвист, автор нескольких крупных работ по психолингвистике, член объединения TESOL) утверждает, что после 12 лет иностранным языком невозможно овладеть на уровне «native». Bénédicte de Boysson – Bardies (психолингвист, автор множества работ, посвященных теме изучения языка среди самых маленьких, директор центра национальных научных исследований С. N. R. S) полагает, что уже в возрасте двух лет слуховые способности к восприятию второго языка сильно снижаются [Bénédicte de Boysson-Bardies, 1998, с. 18]. Известный советский ученый-лингвист, доктор филологических наук, профессор В.Д. Аракин убежден что, самый благоприятный возраст – 5 лет, так как ребенок в этом возрасте уже может концентрироваться. К.Д. Ушинский (русский педагог, основоположник научной педагогики в России) писал, что изучение иностранных языков не должно начинаться слишком рано, а лишь после того, как родной язык даст глубокие корни в духовную природу ребенка.

Как мы видим, мнения, с какого возраста стоит начинать изучать иностранный язык, разнятся. Но в нашей работе мы придерживаемся точки зрения сторонников раннего обучения.

Данные об особенностях головного мозга ребенка:

– согласно современным исследованиям к трехлетнему возрасту развитие клеток головного мозга уже завершено на 70–80 процентов;

– период, когда связи между клетками формируются наиболее активно, – это период от рождения ребенка до трех лет. В это время зарождается примерно 70–80 процентов таких соединений;

– уже в первые шесть месяцев после рождения мозг достигает 50 процентов своего взрослого потенциала, а к трем годам – 80 процентов;

– мозг новорожденного имеет намного больше нейронов, чем у взрослого;

– слуховое восприятие у ребенка в разы лучше, чем у взрослого. Ребенок способен улавливать самые незначительные различия между звуками;

– образная память также намного выше по качеству, чем у взрослого. Как показывают иссле-

дования, ребенок в 1,5 года уже способен запоминать и различать около 50 марок машин [Ибука, 2011, с. 224].

Насколько мы можем видеть, умственные способности ребенка в силу пластичности его мозга намного превышают умственные способности взрослого. Поэтому раннее овладение иностранным языком способно снять ряд трудностей, с которыми неизбежно сталкиваются более взрослые обучающиеся.

Однако некоторые родители, желающие с детства увлечь ребенка языком, и дать ему хорошую подготовительную базу, получают совсем обратный эффект. Происходит это потому, что родители не до конца представляют себе, каким образом должен проходить этот процесс, и что на него влияет. Ниже мы постараемся ознакомить читателя с этими вопросами.

Итак: « Какие факторы на это влияют?».

Среда. Несомненно, один из самых весомых факторов. Она порождает мотив, ребенку необходимо социализироваться, он испытывает коммуникативную потребность. Для того чтобы ребенок мог выразить свои желания, эмоции, чувства, ему необходимо дать об этом знать окружающим.

Речь родителей. «Когда родители разговаривают со своими детьми, они передают им нечто гораздо большее, чем просто слова, предложения и правила синтаксиса. Они демонстрируют им, как нужно выражать свои мысли и обмениваться идеями с другими людьми. Родители знакомят ребенка с категориями и символами, учат его тому, как переводить сложный мир в представления и слова. Эти концептуальные средства являются для ребенка теми поддерживающими конструкциями, которые он использует для понимания мира и выражения собственного места в нем» [Крайг, 2005, с. 940].

Интеракция. Ребенок запоминает и усваивает только то, с чем вошел в контакт, с тем, что у него вызвало эмоции.

Образ предмета. То, что ребенок изучает, должно его заинтересовать по многим пунктам: это цвет, текстура, форма и пр. Занимаясь иностранным языком, необходимо особое внимание уделять выбору вспомогательного реквизита, нужно помнить о том, чтобы этот объект вызывал у ребенка ответную реакцию. Будь то: картинка, книжка, игрушка и т. д. В одном из исследований (O«Brien, Nagle, 1987) были проанализированы речевые обороты, употребляемые родителями во время игр со своими недавно начавшими ходить детьми, с использованием кукол и машинок. Игры с куклами вызывали большее число вербальных интеракций, тогда как в играх с машинками их было очень мало, независимо от того, играли они с дочкой или сыном. Так как мальчики и девочки, начиная с 2-летнего возраста, играют, как правило, с игрушками, типичными для их пола, девочки могут находиться в более сложных ранних языковых условиях, что позволяет объяснить, почему девочки несколько опережают мальчиков в развитии вербальных навыков [Крайг, 2005, с. 940].

Принимая во внимание ряд перечисленных факторов, скажем о том, что их соблюдение прямым образом влияет на процесс освоения языка. Родителям, самостоятельно «ознакомляющих» своих малышей с иностранным языком, совершенно точно нужно иметь представление о том, как это нужно делать. Обратимся к самому главному вопросу «Как?»:

– «Язык как объект мышления». Нельзя сначала обучать ребенка читать и писать, а потом уже слушать язык и начинать говорить. Все должно быть наоборот, подобно тому, как это происходит в родном языке [Беляев, 1965, с. 229].

– Задействование правого полушария головного мозга. Как известно, правое полушарие отвечает за интуицию и подсознание. Информация, которая сохраняется в нем, остается с нами навсегда.

– «Одно лицо- один язык», как один из основных принципов. В данном случае речь идет о кукле, поскольку рано или поздно ребенок поймет, что его родитель билингв, и тогда, он пойдет по тому пути, что проще – перейдет на свой родной язык. С куклой все иначе.

– Мотив. Язык для языка здесь не работает. Необходимо найти деятельность, интересную для ребенка: «кукла как лучший друг, мы с ней поем, танцуем, рисуем, книжки читаем, сценки ставим, мультики смотрим и пр.».

– Деятельность, которая стимулирует умственную работу. «Исследования показали, что чтение книжек с картинками облегчает ребенку процесс овладения речью. Особенно, если родители (в нашем случае кукла) задают детям вопросы, поощряющие их придумывать развитие какой-либо истории» (Whitehurst, Falco, Lonigan & Fischel, 1988). Конечно, стимулирующие вопросы и задания могут применяться в различных формах работы.

И наконец наш последний вопрос: «С кем?».

Ответим на него кратко: с родителем. В свой нежный период взросления общение с родителем помогает ребенку познавать мир, социализироваться, овладевать различными навыками, и как результат – укреплять родственную связь со своими родителями. Домашняя обстановка снижает до минимума риски возникновения агрессии, стрессовых ситуаций, нервоза, которые может породить новая среда. Поскольку рядом с ребенком самые близкие и любящие его люди, стрессовых ситуаций возникнуть не должно.

То, что мы хотим предложить в нашей работе, рассматривается нами как выход из сложной ситуации. Мы пытаемся ответить на вопрос: «Как использовать бесконечную пластичность детского мозга, чтобы открыть для ребенка дальние горизонты? Как приблизить процесс обучения иностранному языку к овладению иностранным языком?». Нужно сказать, что отрицательный результат метода раннего развития, совсем не редкость. «Измученная» с детства детская психика, несколько повзрослев, наотрез отклоняет любую необходимость сесть за учебник, поскольку тот процесс обучения, который был в детстве, был насильственным. Мы в нашей работе ищем совсем обратного. Наши устремления – это развитие детского потенциала, освоения языка естественным, увлекательным для ребенка образом. Мы хотим помочь тем родителям, которые всей душой стремятся поделиться своими знаниями с ребенком, дать ему самое лучшее, но не совсем представляют, как это сделать. В стадии разработки находятся методические рекомендации родителям по обучению иностранному языку от рождения до 7 лет, по модели его естественного освоения. Данные рекомендации могут быть использованы и в работе с детьми мигрантов, приезжающих в нашу страну.

Библиографический список

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 229 с.
2. Ибука М. После трех уже поздно / пер. с англ. Н. Перовой. М.: Альпина нон-фикшн, 2011. 224 с.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с: ил. (Серия «Мастера психологии»)
4. Bénédicte de Boysson-Bardies. «Comment la parole vient aux enfants». Les Cahiers du MURS №35 – avril 1998. Pag. 18.

ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н.В. Трутнева

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им.В.П. Астафьева*

Н.В. Ляхова

В настоящее время в современной образовательной среде все большее значение приобретает автономная учебная деятельность учащегося. Для верного понимания данного термина необходимо разъяснить, что он обозначает. Автономная учебная деятельность означает «полную самостоятельность, автономию учащихся, когда учитель практически исключается из процесса образования, а учащийся сам решает вопросы, связанные с целями обучения, программой, материалами и т. д. При этом учащимся необходим лишь консультант по некоторым возникающим вопросам» [Колесникова, 2001, с. 159].

Актуальность учебной автономии подтверждает, к примеру, ФГОС, который определяет не-

обходимость организации автономной работы учащихся с целью формирования образованного человека с навыками самообучения, саморазвития, самонаблюдения, самооценки и самоконтроля [Федеральный государственный образовательный стандарт].

Образованный человек – человек не только эрудированный, но и способный к свободе выбора, владеющий основными ключевыми компетенциями, которые дают возможность эффективно решать проблемы, возникающие в профессиональной и личной сферах [Новая философская энциклопедия]. Иными словами, это самостоятельно мыслящая, ответственная, независимая, то есть автономная личность.

Кроме того, в наш век развития информационно-коммуникационных технологий образование смещается в сторону информационного прогресса и требует включения его элементов в образовательный процесс. Техническое оснащение многих школ уже позволяет учителям включать работу с современным оборудованием и сетью Интернет в образовательный процесс. Включения социальных сервисов с видео-, аудио- и фотоматериалами также становится не просто желательным, а обязательным условием организации учебной деятельности, в том числе автономной работы учащихся, т. е. технологии web 2.0 все больше проникают в образовательный процесс.

Web 2.0 [O»Reilly T.] – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но и ее авторами и создателями. К сервисам web 2.0 относятся такие социальные сервисы, как Blog, Wiki, Podcast, Bookmarks, Flickr, YouTube.

Среди сервисов web 2.0, на наш взгляд, выделяются веб-квесты, являющиеся образовательным ресурсом. Веб-квест – «самый сложный тип учебных интернет-ресурсов, это сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет» [Сысоев, 2010, с. 123–129]. Берни Додж определяет веб-квест как исследовательски-направленную деятельность, в которой вся или часть информации, с которой взаимодействуют учащиеся, взята из интернет-источников [Dodge].

Веб-квесты сочетают в себе самостоятельную работу с направленной работой в среде Интернет. Отличительной чертой веб-квестов является фокус на работе с информацией, а не на ее поиске.

В настоящее время веб-квесты все больше становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, появляются новые типы веб-квестов. Берни Додж выделил два типа веб-квестов: «короткие» веб-квесты (рассчитаны на непродолжительный период выполнения) и «длительные» веб-квесты (рассчитаны на период от одной недели до месяца).

Во время педагогической практики и в период учебной практики по заявке заказчика нами были разработаны три веб-квеста.

Во время педагогической практики веб-квест разрабатывался для учащихся девятых классов на платформе Filamentality. Целью данного веб-квеста являлось совершенствование умений монологической и диалогической речи по заданной теме, формирование навыков автономной учебной деятельности. Задачами являлись развитие навыков систематизации и обработки информации, расширение культурологического кругозора учащихся, повышение культурной грамотности путем ознакомления учащихся с известными личностями Великобритании, являющихся неотъемлемой частью Британской культуры.

Тема веб-квеста – «Известные личности Великобритании» в котором рассматривались десять известных личностей Великобритании: Чарльз Дарвин, принцесса Диана, королева Елизавета II, Дж. Р.Р. Толкин, Маргарет Тэтчер, Гай Фокс, Чарли Чаплин, Уинстон Черчилль, Уильям Шекспир, группа The Beatles. В основе распределения известных личностей в разделы лежал принцип деления по профессиям (правители и монархи, писатели, музыканты и актеры, ученый, бунтовщик).

Каждый раздел содержал биографическую справку об известной личности, интересные факты из жизни, фото-, видео-, аудиоматериалы. В конце каждого раздела были представлены инструкции по составлению и оформлению продукта веб-квеста, а также вопросы, на которые учащиеся должны были ответить при презентации продукта выполнения веб-квеста. Продуктом

выполнения данного веб-квеста являлась PowerPoint-презентация на английском языке с устным монологическим представлением разработанного материала.

Работу можно разделить на три этапа, однако до проведения веб-квеста был проведен подготовительный этап по разработке и созданию веб-квеста. Данный этап являлся наиболее трудоёмким и времяёмким для учителя, т. к. при создании большую роль играла релевантность подобранного материала уровню учащихся и теме веб-квеста. Таким образом, отбор ссылок являлся наиболее длительным и наиболее значимым процессом при создании веб-квеста. В то же время данный этап разработки веб-квеста являлся незаметным с точки зрения учащихся.

Первым этапом работы с веб-квестом для учащихся являлся «ознакомительный этап». Целью являлся выбор учащимися подтем для создания продукта веб-квеста. В ходе данного этапа учащиеся ознакомились с веб-квестом; осознали требуемые задачи и продукт веб-квеста, которым являлось монологическое высказывание, сопровождаемое PowerPoint-презентацией; учащимся был предоставлен доступ к веб-квесту посредством сети Интернет. Кроме того, на данном этапе учащиеся распределились на пары и выбрали разделы для дальнейшей работы с материалом.

Второй этап работы над веб-квестом являлся «автономно-творческим». Во время выполнения данного этапа учащиеся просмотрели и проанализировали предложенные в веб-квесте веб-ссылки с целью отбора и систематизации необходимой информации для составления презентации об известной личности. Вначале учащиеся ознакомились со ста самыми известными людьми Великобритании и продолжили работу по ознакомлению с информацией по своей рубрике. На предложенных ссылках учащиеся нашли всю необходимую информацию для составления монологического высказывания и создания PowerPoint-презентации – биографию личности, выдающиеся заслуги, интересные факты, фото-, аудио- и видеоматериалы. Кроме того, рубрики содержали вопросы и инструкции, направляющие самостоятельную деятельность учащихся. Проанализировав предложенный материал, учащиеся составили презентацию и устное монологическое выступление на 3–4 минуты.

Роль учителя на данном этапе была лишь консультационной (т. к. задание ученики выполняли автономно) и заключалась в помощи и поддержке учащихся в выполнении веб-квеста: обсуждались вопросы грамматического и лексического строя языка монологических высказываний. Консультации проводились с целью снятия трудностей.

Целью третьего этапа являлось представление результатов проделанной автономной учебной деятельности: PowerPoint-презентации и монологического высказывания по теме. Кроме того, нами была разработана таблица, которая обеспечивала включение учащихся в процесс слушания выступающего и способствовала формированию навыков активного слушания. Таблица состояла из трех колонок. В первой колонке учащимся требовалось написать имя и фамилию известной личности, во второй – профессию или сферу деятельности, в третьей – известные труды или взгляды, поступки, оказавшие влияние на ход истории Великобритании. Задания данного типа наиболее эффективно обеспечивают включение учащихся в процесс активного слушания.

По окончании третьего этапа был проведен завершающий, рефлексивный этап, целью которого было совершенствование навыков диалогической речи и аргументации своего мнения. На данном этапе учащиеся обсуждали услышанный материал. Кроме того, данное задание помогло осознать глубину автономной проработки и усвоенности материала учащимися.

Два веб-квеста, созданные во время учебной практики, создавались для студентов неязыковых вузов музыкальных специальностей с целью развития лексической базы и совершенствования навыков монологической речи. Темами веб-квестов были «Культура Великобритании» и «Искусство США». Более подробно остановимся на первом веб-квесте.

На странице Welcome предоставлена краткая информация о веб-квесте: описание, уровень учащихся, тема.

Вторая рубрика – вступление, в которой представлено вступительное слово с содержанием веб-квеста. Рубрика «Задание» обращается уже непосредственно к учащимся и говорит о продукте веб-квеста. Продуктами данного веб-квеста могут быть PowerPoint-презентация о предпо-

лагаемом путешествии, плакат с изображениями и письменной информацией, выступление студентов (телепрограмма о путешествии наподобие интервью, телереклама или разговор двух друзей). Далее объясняется, что требуется включить в продукт веб-квеста.

В рубрике «Процесс» объясняется последовательность выполнения задания. Сначала учащимся необходимо ознакомиться с текстом по теме «Культура» и выполнить упражнения на запоминание лексического материала. Электронный вариант мини-методички с заданиями предоставлен на сайте. Далее предоставлен набор ссылок к каждой рубрике, которые учащимся необходимо изучить для создания продукта веб-квеста.

Далее идет рубрика «Оценивание», в которой учащимся предоставлены критерии оценивания. И последней рубрикой является «Заключение» – выводы о проделанной работе, благодарность за работу над веб-квестом.

Таким образом, анализ опыта проведенного веб-квеста позволяет сказать, что отбор ссылок и составление структуры веб-квеста имеют большое влияние на ход выполнения веб-квеста учащимися и являются наиболее трудоемкими и времязатратными для учителя. В то же время наличие четкой цели способствует направлению автономной учебной деятельности учащихся в требуемое русло. Цель нашего веб-квеста заключалась в развитии умений монологической и диалогической речи и была, на наш взгляд, достигнута. Поэтому веб-квест как средство организации самостоятельной работы оказался, на наш взгляд, эффективным.

Библиографический список

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания ИЯ. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001. 224 с.
2. Новая философская энциклопедия: в 4 т. URL: <http://iph.ras.ru/enc.htm>
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения ИЯ с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. М.: Глосса-Пресс, 2010. 180 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 года. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
5. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
6. O'Reilly T. What is web 2.0 // Компьютерра Онлайн. URL: <http://www.computerra.ru/think/234100/>

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической
конференции студентов факультета
иностранных языков

Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 20.05.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 8,0

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
Секция «Коррекционная педагогика»**

Красноярск, 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:
Л.П. Уфимцева (отв. ред.)

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Коррекционная педагогика». Красноярск, 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Л.П. Уфимцева; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Андрусова О.В.</i> РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	5
<i>Баженова Е.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ М. МОНТЕССОРИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА.....	8
<i>Баранова М.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	10
<i>Бекбулатова К.О., Козырева О.А.</i> ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСОВ ИСГТ ГКПУ им. В.П. Астафьева.....	12
<i>Беляева О.Л., Пермкина В.А.</i> ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛОГОПЕДОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ РЕАБИЛИТАЦИЮ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ.....	15
<i>Буглеева Т.В., Уфимцева Л.П.</i> КОРРЕКЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ПП ЦНС КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИХ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ.....	16
<i>Васильева Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОДУКТИВНЫХ И РЕПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	19
<i>Волкова В.А.</i> УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	21
<i>Воронова Т.В.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 1-ЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	23
<i>Заборцева С.А.</i> СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	26
<i>Захарова А.В.</i> ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	29
<i>Ивченко Т.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КЛАССЕ VIII ВИДА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ.....	30
<i>Козырева О.А.</i> ВЫЯВЛЕНИЕ И АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ).....	32
<i>Кудинова Ю.П.</i> СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ЧАСТИЧНОЙ ИНТЕГРАЦИИ.....	36
<i>Кузменкова Л.Н.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР СРЕДСТВАМИ МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ЗНАКОЧИТАЙКА».....	38
<i>Кузнецова А.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 9-12 ЛЕТ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ И ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ.....	41
<i>Куцупалова К.А., Сырвачева Л.А.</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НОРМОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	43
<i>Логвиненко Т.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 3-Х ЛЕТ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ I УРОВНЯ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА.....	47
<i>Ломакина М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	51
<i>Макарова Т.Г.</i> ОВЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ДЕТЬМИ 4-5 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ.....	53
<i>Мартынова М.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИППОТЕРАПИИ КАК ДИДАКТИЧЕСКОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ СЧЕТУ В ПРЕДЕЛАХ ДЕСЯТИ.....	56

<i>Михеева Д.П.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 2-4 КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	58
<i>Непомнящих Н.В.</i> ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	60
<i>Поддубная Ю.С.</i> ПРОЯВЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	63
<i>Постникова Н.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ С ТЯЖЁЛОЙ И УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	66
<i>Пронина Ю.Г.</i> ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У «БЕЗРЕЧЕВЫХ» ДЕТЕЙ 7 – 9 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	70
<i>Роговенко Т.Н., Уфимцева Л.П.</i> ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ	71
<i>Рудковская К.С.</i> СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКА ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО – ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	74
<i>Румянцева Ю.Д.</i> НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА	76
<i>Русских А.С.</i> «ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ».....	80
<i>Садовская В.А., Уфимцева В.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ 8-9 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	82
<i>Сотинская Т.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ОТНОШЕНИИ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ	86
<i>Тимофеева К.В., Сырвачева Л.А.</i> СТРАХИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ	88
<i>Титова К.Е.</i> ПРОЯВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ	91
<i>Трифоновна С.С.</i> «ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВЫХ И ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ ПРИ ОТСУТСТВИИ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ».....	92
<i>Ханьжина А.М.</i> ИЗУЧЕНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ СО СТОЙКИМ НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	95
<i>Ходарева О.А.</i> ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ СУРДОПЕДАГОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА I-II ВИДА	98
<i>Шевцова А.В., Сырвачева Л.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ С ВЗРОСЛЫМИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОНР И НОРМОЙ РЕЧИ	100
<i>Шабанова А.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ 4 – 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	103
<i>Шинкоренко Л.Л., Уфимцева Л.П.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	105
<i>Широкова Ю.Н.</i> ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	110

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

О.В. Андрусова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

О.А. Козырева

Необходимость в организации классов для детей с умеренной умственной отсталостью стало острой, насущной необходимостью. Только в общеобразовательном учреждении, которым является школа, дети могут получить различные образовательные услуги, в которых заинтересованы родители.

Для детей с умеренной степенью умственной отсталости характерно: неустойчивое внимание, утомляемость, забывчивость, суетливость, подвижность, ранимость, низкий запас представлений об окружающем мире, конкретность и поверхностность мышления, то есть слабость обобщений, незрелость эмоционально-волевой сферы, повышенной истощаемостью при умственной нагрузке.

Сложность структуры дефекта и крайняя неоднородность контингента детей, имеющих комплексные нарушения, обуславливают необходимость индивидуального и дифференцированного подхода к каждому ребенку.

Индивидуальный подход в процессе обучения детей с умеренной формой интеллектуально-недоразвития способствует созданию доступной специальной коррекционной образовательной среды для детей.

Организация, содержания обучения и воспитания существенно изменены, программы корректируются, адаптируются, используются различные методические пособия, развивающие программы для школьников по возможностям детей. Дети с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью, обучаются в отдельных классах, иногда интегрируются в классы для детей с лёгкой умственной отсталостью (1-2 ребенка).

Учебные планы включают в себя общеобразовательные предметы, содержание которых адаптировано к возможностям детей с умеренной умственной отсталостью, а также специфические коррекционные предметы, индивидуальные и коррекционные занятия.

Содержание учебных дисциплин имеют:

- четко выраженную практическую направленность на приобретение жизненно необходимых адаптивных умений и навыков;
- учебный материал максимально связывается с реальной жизнью ребенка, что повышает мотивацию к обучению, формирует познавательные интересы;
- используются специальные методические приемы обучения и специальные учебные пособия;
- увеличивается частота обращений одной и той же учебной информации на разных учебных предметах;

В работах А.Р.Малер, Г.В.Цикото «Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью» можно выделить этапы обучения: младший подростковый возраст, подростковый возраст, старший подростковый возраст и юношество.

Каждый возрастной этап определяет особые задачи, содержание и методы коррекционно-воспитательной работы с детьми данной категории.

Первый этап (8-9лет). Младший подростковый возраст является адаптационный. На этом этапе осуществляется комплексное системное психолого-педагогическое изучение ребенка с учетом всех составляющих онтогенеза: анамнестических данных, сведений о социокультурных и педагогических условиях семейного воспитания, особенностях возрастного развития. Выявляется уровень актуального и перспективного развития ребёнка. Но, прежде всего на этом этапе ведётся разработка конкретной программы педагогической поддержки ученика. Особое значение приобретает консультативная помощь семье по организации жизнедеятельности ребенка,

созданию оптимальных условий, предупреждающих возникновения у родителей дискомфорта, страхов, неуверенности.

Основная задача этого этапа – подготовить детей к простейшим видам (доступных для них) учебной деятельности, соблюдение режима учебной деятельности, формирование умений коллективной работы под контролем учителя.

Второй этап (10-13 лет). Подростковый возраст выдвигает задачи формированию элементарных умений по самообслуживанию и культурно-гигиенических навыков, развитию игровой, предметно-практической, деятельности, развитию навыков коммуникации и общения, устной речи.

Эти учебные умения формируются на наглядно-практической, предметной основе с широким использованием игровых приемов на каждом уроке.

Третий этап (14-16 лет). Старший подростковый возраст нацелен на выработку у учащихся социально значимых умений безопасной жизнедеятельности, а также основ трудовой деятельности (профильного, прикладного) и домоводства, как основы для простейшего самообслуживания: приготовление пищи, уход за одеждой, мелкая стирка, глажение, уборка помещения, помощь членам семьи и др.

Четвертый этап (16-18 лет). Юношество решает задачи социальной интеграции детей. Основная цель этого этапа – минимизация социальной инвалидности, преодоление житейской зависимости от ближайшего окружения (семьи). Акцент в обучении переносится на умение использовать учебные знания (в самом элементарном предьявлении) для решения повседневных задач. Участие в трудовой или общественно – полезной деятельности, трудовые объединения старшеклассников. Большое место в этот период отводится занятиям по социальной ориентировке воспитанников. В ходе экскурсий, на прогулках закрепляются правила поведения в общественных местах, транспорте, учреждениях бытового обслуживания.

Все этапы обучение строится на реализации принципа индивидуального подхода.

Организационными формами проведения занятий с детьми являются подгрупповые, индивидуальные и фронтальные. Учащиеся, которые в силу своих психофизических особенностей, не могут обучаться в классе, по заключению городской клинико-экспертной комиссии, обучаются по домашней форме обучения.

Продолжительность занятий составляет 35 минут. Во время занятия проводятся статистические и динамические паузы, длительность которых от 10 до 15 минут в зависимости от психического, эмоционального состояния детей.

По мере необходимости, на основании рекомендаций ПМПК и заключения врача-психиатра, определяется щадящий режим с определением дополнительного выходного дня, освобождения от нескольких уроков, перевод на индивидуальный график посещения занятий. В течение дня предусматривается сбалансированное чередование специально организованных учебных занятий, отдыха и коррекционных занятий специалистов учреждения.

Длительность работы каждого отдельного ученика с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, зависит от его индивидуальных психофизических особенностей (утомляемость, темп работы, истощаемость, переключаемость и др.).

Необходимо при планировании учитывать соответствие возрастных и индивидуальных особенностей, которые имеет каждый ребенок с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости.

При работе с детьми с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости, следует строить обучение, учитывая следующие методические принципы:

Наглядность

Многие дети с нарушениями интеллекта очень плохо понимают обращенную к ним речь, поручения, и беседы с ними взрослых, как правило, оказываются безрезультатными. Поэтому использовать исключительно вербальный метод обучения нельзя, необходимо использовать также наглядные средства, вовлекать ребенка в практическую деятельность. Нужно показывать ребенку, как выполнять то или иное задание, затем вместе с ним повторять необходимые действия. В результате у него выработаются несложные умения и навыки. Постепенно в предметно-

практической деятельности, самообслуживания у детей развивается речь, компенсируются недостатки мышления, формируются положительные эмоциональные качества. Например, обучая ребенка подражанию, следует копировать его действия. Это поможет ему наглядно представить себе модель подражания.

На занятиях можно использовать различного вида наглядность: натуральные предметы (например, одежда, посуда, продукты); реальные объекты (например, помещения, предприятия, учреждения); практический показ действий педагогом.

Дидактические материалы должны подталкивать ребенка к действиям с ними, для этого они должны быть эстетически оформлены и открыты, доступны для учащихся.

Доступность

Уровень трудности задания должен находиться в «зоне ближайшего развития» (Л.С.Выготский) познавательных возможностей ребенка, т. е. нужно, чтобы степень трудности каждого следующего задания была бы хоть не намного, но увеличена. Это позволит ребенку с помощью взрослого или путем подражания выполнить какое-либо задание и таким образом подняться на более высокую ступень развития.

Эмоциональность

Необходимо насыщать занятия эмоциональным компонентом, т.к. у детей с умственной отсталостью эмоции более сохранены по сравнению с интеллектуальным развитием. Усвоение практического опыта такими детьми осуществляется по эмоциональным каналам и проходит путь от эмоций к познавательной деятельности. Нужно строить работу так, чтобы действию, которое должно стать для ребенка привычным, сопутствовали приятные переживания (устная похвала, ласковое поглаживание, поощрение в виде какого-либо подарка, положительная оценка попытки справиться с заданием, внимание, лакомства, любимые занятия – главное чтобы награда была значима для него лично). Поощрение ускоряет процесс обучения и делает его более интересным.

Конкретность

Образовательный процесс должен протекать в условиях конкретных ситуаций. Так как детей этой категории чрезвычайно затрудняет самостоятельное использование имеющихся у них знаний, поэтому важно не столько передать детям определенную сумму знаний, сколько выработать у них адекватность поведения, умение действовать в конкретных жизненных ситуациях, бытовую ситуационную приспособленность.

Приемы обучения

При обучении умственно отсталых детей большое место занимают упражнения, автоматизация функций. В обучении и воспитании умственно отсталых детей упражнение играет особую роль там, где мыслительное или осознанное невозможно. Эффективность достигается благодаря повторению.

Пошаговое освоение навыка.

Чтобы помочь ребенку усвоить какое-либо умение необходимо сначала разбить соответствующий процесс на отдельные шаги, достаточно маленькие, для того чтобы ребенок мог легко справиться с каждым из них. Так, например, чтобы научить ребенка мыть руки, нужно проделать следующие шаги: 1.Закатать рукава. 2.Включить кран. 3.Смочить руки. 4.Взять мыло.5.Намылить руки. (Намыливая руки, уделить особое внимание кончиками пальцев, межпальцевым промежуткам и пространству под ногтями) 6.Смыть мыло.7.Вытереть руки. Это станет его первым шагом на пути к овладению умением мыть руки. В начале течения всего процесса предусматривается совместное выполнение со взрослым, по мере овладения данным навыком в дальнейшем частичная помощь, контроль, словесная инструкция.

Контроль продвижения и оценка результатов.

В связи с уникальностью образовательной ситуации учащихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости (у каждого ученика собственный темп и ритм развития, свои способности и ограничения, своя специфика) невозможно однозначно определить рамки ожидаемых успехов.

Для оценки динамики освоения образовательных задач, продвижения в развитии используются методы наблюдения и регистрации. Наблюдение подразумевает процесс слежения за ре-

бенком в ходе его собственной работы или игры, при полном невмешательстве в его деятельность со стороны педагога. Регистрация – это процесс документирования наблюдаемой активности. Наблюдение и регистрация должны носить объективный характер, т. е. фиксировать конкретное действие или конкретный результат и исключать оценочное мнение или суждения специалиста.

Знание индивидуальных особенностей каждого ученика помогает учителю найти более целесообразный подход к нему. Особенно важное значение имеет принцип индивидуального подхода, который предполагает всестороннее изучение педагогом каждого ребенка, выяснение причины, характера и тяжести дефекта, времени его возникновения, условий развития ребенка до школы, а также изучение его психического и физического развития, характера, интересов, наклонностей.

Индивидуальный подход в обучении ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строится с их учётом.

Библиографический список

1. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / Под ред. И.М.Бгажноковой. – М. :ГИЦ ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. – Выпуск №1. – 2014. – С. 112-115.
3. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / – М. : «Академия», 2003. – 208 с.
4. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.В. Шипицына. – Санкт-Петербург: Речь, 2004г. -354 с.
5. Фадина Г.В. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г.В.Фадина. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2004. – 80 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ М. МОНТЕССОРИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

Е.А. Баженова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

О.А. Козырева

Методика М.Монтессори, сенситивный период, дети с нарушением в развитии, коррекция, предметная – развивающая среда.

В статье рассматривается актуальность использования элементов методики М.Монтессори в коррекционной работе логопеда, а также представлены авторские игры, способствующие развитию речи, мелкой моторики и ознакомлению детей с окружающим миром.

The Montessori method, sensitive period, children with problems in development, correction, subject development environment.

The article discusses the relevance of the use of elements of methodology of M.montessori in correction work with a speech therapist, and also presents the author's games that promote the development of speech, fine motor skills and familiarize children with the outside world.

В настоящее время всё чаще встречаются дети не только с нарушениями речи, но и имеющие ряд дефицитов в познавательной деятельности, расстройства аутистического спектра, коммуникативные нарушения, нарушения эмоционально – волевой сферы.

Из практики отмечено, что такие дети, как правило, не справляются с темпами освоения материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения. Поэтому, для эффективного воздействия на речевое развитие детей, для стимулирования их познавательной активности в своей практике я использую элементы методики М. Монтессори, которая даёт возможность нам помочь каждому ребёнку именно в том, что вызывает у него затруднения, и именно в тот момент, когда эти затруднения возникают.

Работая с детьми, я обращаю внимание на периоды, которые выделяла Мария Монтессори в своей деятельности. Сенситивные периоды длятся определенное, довольно короткое, время и проходят безвозвратно. Именно поэтому эти периоды лучше не пропускать.

Сенситивный период развития речи начинается с рождения ребенка и продолжается до 6 лет. В первые шесть лет жизни ребенок легко овладевает грамматическим строем речи, не изучая никаких правил. Использование элементов методики М. Монтессори позволяет в игровой форме обучать детей самостоятельно выполнять упражнения. Для этого я создаю такую развивающую среду, где ребенок захотел сам бы проявить свои индивидуальные способности.

Предметная среда группы и логопедического кабинета разделены на центры (практической жизни, речевой, сенсорный, математический, космический).

К центру практического применения можно отнести всё, что поможет ребенку самостоятельно себя обслуживать: различные виды застежек, шнуровки, предметы для игр с водой и крупой.

В центре сенсорного развития ребенок учится различать высоту и длину, цвет, звучание, запах, форму различных предметов, может познакомиться со свойствами тканей. Из пособий можно сделать коробочку с парными кусочками ткани, шумовые коробочки, коробочки с разными запахами.

Математический центр содержит пирамидки, матрешки, счетные палочки, плакаты с цифрами, разрезные картинки и пазлы.

В центре речевого развития находятся пособия такие пособия, как кубики с буквами, алфавит, касса букв, книги, плакаты. По методике М. Монтессори сюда же относятся рамки вкладываши и различные шнуровки, поднос с манкой, на котором можно писать и рисовать.

Космический центр знакомит ребенка с окружающим миром, с процессами и явлениями в природе.

Материалы подбираются для каждого упражнения, располагаются так, чтобы ребенок мог свободно их брать, работать с ними и убирать на место. Предметы для игр изготавливаются педагогами и родителями из естественных материалов – дерева, глины, ткани, плодов и семян. Эти материалы не только экологичны и приятны на ощупь, но и красивы. Для того чтобы ребенок мог себя проверить используются «контрольки» (дополнительные знаки, с помощью которых ребенок может самостоятельно проверить правильность выполнения задания). Играя, дети выполняют определенные правила:

- Хочешь работать вместе – договорись об этом.
- Можно наблюдать за работой других, не мешая им.
- После игры приводим игрушки в порядок.
- Когда трудно – просят о помощи и благодарят за нее.

Чтобы систематизировать все полученные знания у детей, мы изготовили ряд игр, которые помогают ребёнку:

- Расширить словарный запас
- Соотнести слово с предметом, с картинкой
- Составить предложения
- Правильно использовать и выделять предлоги
- Совершенствовать грамматический строй речи
- Освоить основы грамоты
- Развить мелкую моторику руки

В работе логопеда можно использовать следующие игры:

«Волшебные штучки»

Описание: мягкие коврики – размер 200x150мм., коробочки с разными материалами (разноцветные камни, нитки для вязания разной длины, палочки). С данным материалом может играть как один ребенок, так и несколько детей.

Цель: предлагаемая игра служит для развития мелкой моторики, воображения, памяти, мышления, ориентации на плоскости, обучения детей основам грамоты.

Игра «Загадочный узор»

Детям предлагается образец узора, они выкладывают его на коврике. Усложняя игру, детям показываем образец узора и убираем, дети воспроизводят его по памяти.

Следующий этап, когда дети самостоятельно выкладывают разные узоры, предметы («контрольками» являются схемы узоров).

Игра «Прятки»

Детям предлагается по инструкции взрослого положить разные предметы из коробочек на коврик в последовательном порядке, например: ниточку положить в левый верхний угол коврика, палочку в правый нижний угол и т.д.. Затем ребенку предлагается контролька – схема, по которой ребенок самостоятельно проверяет правильность выполнения.

Игра «Разные буквы»

Детям предлагается выложить букву, сначала по образцу, потом по памяти. Также можно выложить разные слоги, слова и прочитать их («контрольки» – карточки с буквами).

«Найди наш дом»

Описание: Коробка с набором животных, картинки с изображением разных местностей. На каждой картинке изображение животных, которые обитают в данной местности.

Цель: закрепить знания о животных, их местах обитания.

Вариант игры:

Ребенок выкладывает животных на каждую картинку, в зависимости от его места обитания. «Контрольки» – картинки с изображением животных. Дети по окончании игры могут проверить самих себя или друг друга.

«Кто или что?»

Описание: Один разнос, три одинаковых коробочки (две из них с вопросами: «Кто?», «Что?», третья с картинками, где изображены разные предметы).

Цель: формировать представления о словах, обозначающих названия предметов, отвечающих на вопросы: Кто? Что? (одушевленные, неодушевленные).

Детям раздаются картинки, они называют предмет, который изображен, определяют «живой – неживой» и кладут картинку в соответствующую коробочку («контрольки» – цвет на коробочках и на картинках одинаковые).

Библиографический список

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: Аркти, 2004.
2. Козырева О.А. Особенности вербального мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопед в детском саду. – 2013. – № 2. – С. 17-20.
3. Козырева О.А. Методология детского билингвизма // Коррекционная педагогика - 2013. – №2. – С.06-20
4. Хилтунен Е.А. Уроки на карточках: Книга о воспитании детей в духе педагогики Марии Монтессори.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М.В. Баранова

*Научный руководитель кандидат педагогической наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

О.Л. Беляева

Из года в год отмечается рост числа детей с различными нарушениями речи. Среди разнообразных речевых расстройств в детском возрасте часто встречается фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произносительной систе-

мы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Изучением этой проблемы занимались такие авторы как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, В.К. Орфинская и другие, но и на сегодняшний день это одна из самых актуальных проблем логопедии.

Целью нашего исследования стало выявление особенности формирования у детей дошкольного возраста фонематического восприятия.

При исследовании особенностей развития фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи использовались тесты, предложенные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. [1]

Методологической основой исследования явились учения А. Н. Гвоздева, А. Н. Леонтьева о этапах речевого развития, положения Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина о ведущем виде деятельности детей.

Целью констатирующего этапа исследования являлось выявление особенностей фонематического восприятия у дошкольников с ФФН.

Логопедическое обследование включало в себя: обследование звукопроизношения и исследование языкового анализа и синтеза.

При обследовании особенности звукопроизношения мы выявили, что: все 10 детей экспериментальной группы имеют нарушения звукопроизношения различного вида. Чаще всего у детей с ФФН встречаются нарушения звукопроизношения в виде сигматизма – межзубное произнесение [с], [з]; боковое произнесение [з] [з']; межзубный [с], [с']; межзубный [с], [с'], [з], [з']. На втором месте ротацизм – был отмечен горловой звук [р], отсутствует [р]. С такой же частотой отмечен ламбдацизм – отсутствие [л]. Реже всего встречаются искажения звуков – искаженное произнесение [ш] и [щ].

Изучение состояния языкового анализа и синтеза показало, что у большинства детей – 70% отмечается средний уровень развития анализа и синтеза, 30% детей – показали низкий уровень владения языковым анализом и синтезом. Высокий уровень не выявлен ни у одного из испытуемых.

В ходе исследования нами было установлено, что у детей наблюдались все виды специфических ошибок. Следует сказать, что среди специфических ошибок большую часть составляют ошибки языкового анализа и синтеза. На втором месте – ошибки фонематического характера. Ошибок языкового анализа и синтеза почти в два раза больше, чем фонематических ошибок, которые характеризуются тем, что происходят замены букв, соответствующих артикуляторно или акустически близким звукам.

В целом по констатирующему исследованию мы сделали следующие выводы:

– у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи встречаются нарушения звукопроизношения в виде сигматизма, на втором месте – ламбдацизм и ротацизм, и реже всего встречаются искажения звуков;

– все 10 человек экспериментальной группы продемонстрировали нарушения фонематического восприятия в виде замен и невозможности различения на слух предъявляемых слогов;

– изучение состояния языкового анализа и синтеза показало, что у большинства детей (70%) отмечается средний уровень развития анализа и синтеза, 30% – показали низкий уровень владения языковым анализом и синтезом. Высокий уровень не был выявлен ни у кого;

– у всех детей нарушено четкое восприятие речевого потока, они не могут выделить законченные в смысловом отношении единицы речи.

– дети затрудняются в определении количества слогов в слове;

– неправильно определяют в составе слова количество звуков и букв.

– ошибки языкового анализа и синтеза характеризуются тем, что происходят замены букв, соответствующих артикуляторно или акустически близким.

Библиографический список

1. Филичева Т.Б, Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (6 год жизни). – М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСОВ ИСГТ ГКПУ ИМ. В.П. Астафьева

К.О. Бекбулатова, О.А. Козырева

Интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах как отечественных психологов (В.М.Астапов, Б.А.Вяткин, А.И.Захаров, Н.В.Имедадзе, В.Р.Кисловская, Н.Д.Левитов, Б.И.Кочубей, Е.Н.Новикова, А.Е.Ольшанникова, Е.А.Орлова, А.М.Прихожан, Ю.Л.Ханин и др.), так и зарубежных (Б.Боулби, К.Е.Изард, Р.Кэттелл, У.Морган, П.Поппер, Ч.Спилбергер, Д.Тейлор, З.Фрейд, К.Хорни и др.).

Распространенность феноменов тревожности у студентов, ее негативная роль в развитии являются темой многочисленных работ психологов, клинических психологов, педагогов, врачей. Интерес к данной проблеме со стороны представителей различных областей практики обусловлен влиянием тревоги на многие аспекты развития человека: физическое и психическое здоровье, развитие эмоциональной сферы и общения, учебную деятельность и т.д. Тревожность рассматривается как показатель «преневротического состояния», ее роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения.

Существует целый ряд факторов, ведущих к эмоциональной дезадаптации и психическим расстройствам у студентов: частое недосыпание, истощение, академические задолженности, трудности самоорганизации, дефицит социальной поддержки, сложные семейные обстоятельства, социальные стрессы, деструктивные интерперсональные отношения, невозможность обеспечить свою жизнь и др. Как показывает проведенное нами исследование, особенно высоки риски у студентов первого курса.

Для благоприятного развития личности, реализации собственных возможностей в обществе необходимо состояние физического, психического и социального благополучия человека. Благоприятное психическое состояние человека подразумевает нормальное, соответствующее возрасту, развитие психики; эффективное выполнение человеком задач, стоящих перед ним в различных сферах жизнедеятельности; отсутствие различных психических заболеваний, а также отсутствие повышенной тревожности.

Для студентов, которые совсем недавно поступили в институт, сменили ведущий вид деятельности, свой социальный статус, возложили на себя новые обязанности, поменяли социальное окружение – все эти факторы дают основание предполагать наличие повышенной тревожности. Причем, на наш взгляд, тревожность более выражена у иногородних студентов, поменявших социальное окружение не только в учебной деятельности, но и лишенных семейной близости.

Понятие тревожности впервые было введено С.Кьеркегором, последовательно разводившим конкретный страх и неопределенный, безотчетный страх-тоску. Он писал о существенном влиянии тревожности на развитие личности, считая тревожность основным фактором, определяющим историю человеческой жизни.

Ряд авторов: Д. Льюис, Б. Босселмен, дон Байрн связывают появление тревожности с возникновением страха, как невротическую реакцию, связанную с внешними обстоятельствами и внутренними стимулами. Термин «тревога» авторами определяется как своеобразная форма страха. Но в тревоге заметны переживания беспокойства как нарушения покоя в виде волнения, смятения.

Ряд авторов указывают на необходимость строго различать тревогу как психическое состояние и как более или менее устойчивую черту характера. Так, Г.Айзенк эмоциональную неустойчивость называет одним из проявлений тревоги; Д.Филлипс и Б.Мартин утверждают, что тревога вызывается той или иной формой стресса.

Отечественные исследования тревожности представлены работами В.Астапова, Л.И. Божович, В.В. Белоуса, В.Ф. Березина, П.Г. Вельского, О.В.Дорониной, И.В. Дубровиной, А.И. Захарова, Б.И. Кочубей, В.Р.Кисловской, А.М. Прихожан, Л.С. Славиной, Ю.Л. Ханина и др.

В работах этих ученых тревожность рассматривается как разновидность «аффективно-

го переживания» – это не просто интенсивная эмоция, которая сопровождается ослаблением воли, потерей контроля над своими действиями, а длительное, глубокое эмоциональное переживание, связанное с активно действующими потребностями и стремлениями, которые имеют для субъекта жизненно важное значение.

Ч.Спилбергер дает следующее определение тревожности: эмоциональное состояние или реакция, которая характеризуется различной интенсивностью, изменчивостью во времени, наличием осознаваемых неприятных переживаний напряженности, озабоченности, беспокойства, опасения, сопровождающееся одновременно выраженной активацией вегетативной нервной системы.

Эндлер, Мангуссон, Ю.Л. Ханин выделяют ситуации, в которых возникает тревожность:

- ситуации межличностного общения и группового взаимодействия;
- ситуации, в которых имеется возможность и опасность получить физическую травму;
- новые и незнакомые условия, неожиданные обстоятельства;
- выполнение монотонной рутинной работы.

В психологическом словаре понятие «тревожность» определяется как «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям эмоционального дискомфорта, неблагополучия, предчувствие грозящей опасности».

Т.о., можно сделать вывод, что тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств.

Ситуативно-устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению.

Ситуативно-изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуационная тревожность». Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени. Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности.

Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу. Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определен-

ной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения.

Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

В проведенном исследовании использовались тесты: «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера, адаптация Ю.Л. Ханина и тест «Определение тревоги».

Анализ результатов теста «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера, адаптация Ю.Л. Ханина показал, что из 20 студентов у 60% (12 человек) умеренный уровень ситуативной тревожности; у 10% (2 студентов) умеренный уровень тревожности, но с тенденцией к высокому уровню; у 30% (6 студентов) высокий уровень тревожности.

Исследование уровня личностной тревожности показало, что из 20 студентов у 15 % (3 человека) низкий уровень личностной тревожности; 25 % (5 человек) имеют умеренный уровень; у 60% (12 человек) высокий уровень.

Анализ результатов теста «Определение тревоги» показал, что у 20% (4 студентов) низкая тревожность; у 20% (4 студентов) средняя тревожность; у 25% (5 человек) средняя тревожность с тенденцией к высокой; у 35% (7 студентов) высокая тревожность.

По результатам исследования тревожности можно сказать, что большинству студентов 1-2 курсов свойственен высокий уровень тревожности. Их отличает замкнутость и малая общительность. Как правило, они безынициативны, что связано с ожиданием неудачи и низкой самооценкой.

Высокий уровень тревожности является деструктивной личностной чертой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в своих силах, является условием формирования отрицательного статуса личности и конфликтных отношений, создает предпосылки для агрессивного поведения.

Студентам с высоким уровнем тревожности рекомендуется формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам.

Студентам с низким уровнем тревожности рекомендуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, повышение чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Библиографический список

1. Кон, И.С. Психология ранней юности. / И.С. Кон – М.: Просвещение, – 2009.
2. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в ВУЗе. – Кишинев: ШТИИЦА, – 2009. – 114 с.
3. Тревога и тревожность / Под ред. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, -2008. – 368с
4. Исследование тревожности (Ч.Д.Спилбергер, адаптация Ю.Л.Ханин) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., – 2002.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие:
6. Хеллэм. Р. Консультирование по проблемам тревожности.
7. Козырева О.А. Равный доступ// Директор школы №2 – 2014. С. 98-103.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛОГОПЕДОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ РЕАБИЛИТАЦИЮ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ

О.Л. Беляева, В.А. Пермикина

В системе дошкольного образования г. Красноярска накоплен определенный опыт совместного обучения и воспитания детей с нарушенным и сохранным слухом по разным моделям интеграции [3].

Например, в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 194 комбинированного вида» в течение более 10 лет экспериментальным путем отработывались технологии проведения совместных игровых занятий, объединения детей с проблемами слуха со слышащими сверстниками в непосредственной игровой деятельности и т.д.

Результаты такой деятельности многократно освещались в сборниках методических и научно-практических материалов конференций различного уровня.

В настоящее время данное образовательное учреждение, которое возглавляет Дядяева Г. В., включился в реализацию нового проекта «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарным имплантом». Комплексная слухоречевая реабилитация КИ дошкольников осуществляется в МБДОУ № 194 следующими специалистами: учителем – логопедом, учителем – дефектологом (сурдопедагогом), педагогом – психологом, воспитателями группы, а также родителями воспитанников и другими членами их семьи [2].

Все они, кроме сурдопедагога, до включения в процесс реализации выше указанного проекта никогда не сталкивались с такими детьми, а, значит, – не знакомы с особенностями развития данной группы детей и методиками их устранения (преодоления, коррекции).

Между тем, реализация проекта «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарным имплантом» предполагает накопление положительного опыта организации такой реабилитационной деятельности относительно кохлеарно имплантированных дошкольников, а затем и его передачу коллективам других образовательных учреждений Красноярского края.

В связи с этим, в данной статье мы хотим осветить некоторые проблемы и трудности, которые возникли у логопедов, приступивших к работе с воспитанниками – пользователями кохлеарным имплантом, а также пути преодоления возникших проблем.

В начале учебного года учителя-логопеды столкнулись с необходимостью выбора диагностических методик и подбора материала для проведения обследования состояния и уровня речевого развития (логопедическая карта). В дальнейшем, когда данный вопрос был решен, возникли трудности в адаптации словесных инструкций для детей, не имеющих опыта их восприятия на слух. Практически все кохлеарно имплантированные дошкольники после того, как понимали суть заданий и вопросов логопеда, пытались отвечать на них. Однако у учителя-логопеда, в свою очередь, появились затруднения в понимании речи детей. Причиной этому является низкий уровень внятности, не соблюдение звукобуквенного состава слов и другие отклонения от нормы в речевом развитии, с которыми обычный логопед никогда в своей практике не сталкивался. Кроме того, некоторые дети вообще не владеют в достаточной мере для оформления ответов вербальными средствами. Поэтому специалисту не удается в полной мере определить состояние речевого развития таких дошкольников сразу, в диагностический период, на это уходит более длительное время. И только в ходе наблюдения в течение всего дня, фиксации проявленных речевых и неречевых реакций, а также с учетом сведений, представленных родителями, можно получить наиболее полноценный «речевой портрет» ребенка.

После преодоления трудностей на диагностическом этапе учителю-логопеду необходимо переходить к планированию деятельности на ближайшее полугодие. Здесь также педагогами, участниками проекта, обнаружена нехватка профессиональных компетенций. Некоторые вос-

питанники регулярно посещают реабилитационные недельные курсы в Центрах, где им была проведена операция. Специалисты данных центров (ЛОР НИИ СПб под патронажем программы «Я слышу мир!») и Центра реабилитации после кохлеарной имплантации «Тоша & Со» ООО «Исток Аудио Трейдинг») дают подробные рекомендации для планирования работы с ребенком на местах. Это очень помогает начинающим логопедам, однако, не все имплантированные дети наблюдаются в этих центрах. Именно в отношении этих воспитанников могут возникать трудности у педагогического коллектива, только приступившего к новой для себя деятельности. Но даже при наличии рекомендаций педагогов реабилитационного центра по месту проведения операции, всегда встает вопрос о выборе подходящих методов и приемов в работе с кохлеарно имплантированными детьми, ведущих к эффективному и быстрому слухоречевому развитию.

Преодоление выше перечисленных трудностей осуществляется вполне известными способами. Первый из них – самостоятельное изучение описанного опыта по данной тематике в имеющейся литературе, интернет-источниках [1].

Новым, впервые организованным в Красноярском крае способом организованной помощи начинающим работать с кохлеарно имплантированными детьми специалистам стали курсы повышения по направлению «Логопедия» по теме «Комплексный подход к (ре)абилитации детей, пользующихся кохлеарным имплантом в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения». Программа разработана на кафедре коррекционной педагогики КГПУ им. В. П. Астафьева и реализована на базе его структурного подразделения – института дополнительного образования и повышения квалификации в ноябре 2013 года.

Не менее эффективным способом и средством формирования профессиональных компетенций являются семинары, вебинары, конференции, мастер-классы и консультации специалистов, имеющих опыт работы с данной категорией детей. Такие мероприятия тоже становятся для красноярских педагогов регулярными событиями.

На рабочем месте помощником для логопедов и других специалистов являются сурдопедагоги, которые обладают более высоким уровнем профессиональных знаний о специфике работы с детьми, имеющими нарушения слуха. Совместная работа с сурдопедагогом (проведение занятий под его руководством, освоение методов и приемов его работы, изучение видеотеки занятий с данной категорией) – еще один хороший способ повышения профессионального мастерства при реабилитации КИ детей.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / Под ред. Е. П. Микшиной / – Санкт-Петербург. – 2011. – 115 с.
2. Беляева, О. Л., Дядяева, Г. В. Обеспечение доступной среды в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха, пользующихся кохлеарными имплантами // Сибирский вестник специального образования. – 2013. – №2 (10). – С. 7-15. URL: www.sibsedu.kspu.ru.
3. Уфимцева, Л. П., Беляева, О. Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 2 (24). – 284 с. – С. 126-130.

КОРРЕКЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ПП ЦНС КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИХ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Т.В. Буглеева, Л.П. Уфимцева

Изменения, осуществляемые в настоящий момент в школах в связи с введением новых федеральных образовательных стандартов (ФГОС), расставляют приоритеты таким образом, что целью становится не обучение как таковое, а развитие обучающихся с учетом их индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей, всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. Акценты смещаются с процесса передачи зна-

ний, умений и навыков на процесс собственно воспитательный. Представляется, что это инициирует более тесное взаимодействие семьи и школы как специфических институтов социализации ребенка.

Несомненно, период школьной адаптации, сложный для ребенка и его семьи в целом, протекает более драматично, если на адаптационный процесс влияют какие-либо факторы риска. К ним можно отнести достаточно широкий ряд показателей, одним из важнейших в литературе названо состояние здоровья ребенка. [5]

В настоящий момент все увеличивается категория детей, состояние здоровья которых, особенно нервно-психического, привлекает пристальное внимание специалистов, – дети, чей акушерский анамнез осложнен фактом перинатального поражения центральной нервной системы (ПП ЦНС).

По практическим данным, дети, испытывающие трудности в обучении, относятся к этой категории в подавляющем большинстве случаев.

Мы полагаем, что процесс школьной адаптации первоклассников с ПП ЦНС в анамнезе может быть осложнен не только отдаленными последствиями полученной травмы, но и особенностями отношения родителей к ним.

Этот тезис опирается как на многочисленные труды классиков психологии, в которых родительское отношение названо фундаментальной основой развития ребенка, так и на публикации результатов исследований по проблеме влияния параметров родительского отношения на успешность социально-психологической адаптации детей-дошкольников. При этом сложно найти исследования такого плана в отношении школьников, в особенности интересующей нас категории.

Поэтому цель нашей работы была сформулирована так: изучить влияние параметров родительского отношения на успешность школьной адаптации детей с ПП ЦНС в анамнезе.

Родительское отношение понимается нами как субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него. Поэтому в качестве основного метода диагностики был выбран опросник ОРО (А.Варга, В.Столин). Результаты обрабатывались с применением унифицирующей балльной шкалы.

Характер и динамика адаптации к школе оценивалась методом срезов с применением «Диагностической программы оценки риска школьной дезадаптации ребенка в процессе обучения» (автор-составитель Уфимцева Л. П.) [4] В основу данной программы вошли известные методики, комплексное использование которых позволяет провести количественное и качественное сравнение результатов испытуемых.

Изучение таких критериев, как уровень школьной мотивации, самооценки, тревожности демонстрирует состояние субъективной адаптированности ученика, экспертная оценка успешности учебной и коммуникативной деятельности учащихся позволяет судить об объективной стороне процесса. Объединив эти данные, можно получить представление о характере системной адаптации первоклассников.

В выборке первоклассников с ПП ЦНС были выделены группы с неблагоприятным и благоприятным характером родительского отношения к ним. Как благоприятный нами оценен характер РО у родителей, результаты опроса которых свидетельствуют о таких особенностях их эмоциональных переживаний, связанных с ребенком, их воспитательных позиций и установок, которые позитивно или хотя бы нейтрально воздействуют на ребенка, при этом негативно оцениваемых показателей не зафиксировано (общая сумма баллов по унифицирующей шкале – от 3,5 до 4,5)(группа 2).

Неблагоприятный характер РО продемонстрировали результаты тех родителей, общая сумма баллов которых не превысила 1,5 (группа 1)

Родители, набравшие от 2 до 3 баллов в сумме, попали в группу респондентов с нейтральным характером РО и в дальнейшем исследовании не участвовали.

Чтобы определить, как характер РО влияет на процесс адаптации к школе, мы сравнили описанные выше группы по параметрам успешности адаптации.

**Низкий уровень школьной адаптации в группах первоклассников
с разным характером РО (%)**

Низкий уровень адаптации	Субъективные показатели		Объективные показатели		Системная адаптация	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Группа 1 (неблаг. характер РО)	38,1	16,7	13,8	32,3	16,7	28,6
Группа 2 (благ. характер РО)	22,7	4,7	4,7	9,3	4,7	0

Таблица 2

**Высокий уровень школьной адаптации в группах первоклассников
с разным характером РО (%)**

Высокий уровень адаптации	Субъективные показатели		Объективные показатели		Системная адаптация	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Группа 1 (неблаг. характер РО)	52,4	42,8	71,4	52,4	52,4	57,1
Группа 2 (благ. характер РО)	50	68,2	45,4	72,7	36,3	72,7

Как видно из таблицы 1, первоклассники с ПП ЦНС, родители которых проявляют благоприятный характер РО (группа 2), значительно реже проявляют признаки дезадаптации (низкий уровень адаптации к школе), лучше справляются с адаптационной нагрузкой, особенно в конце учебного года.

Ученики, проявляющие признаки дезадаптации, в группе 1 (неблагоприятный тип РО) встречались чаще, и их число возросло к концу учебного года практически в два раза. В группе 2 (благоприятный тип РО) таких детей было значительно меньше в начале года, в конце года не стало совсем – эти дети перешли в категорию условно адаптированных.

Данные таблицы 2 демонстрируют, что среди первоклассников, в начале года показавших высокий уровень адаптации, дети, испытывающие к себе неблагоприятное отношение со стороны родителей (группа 1), встречаются даже чаще. Однако этот разрыв в течение учебного года сокращается, и к концу первого года обучения картина меняется на противоположную – успешно адаптирующиеся первоклассники в большинстве принадлежат к группе 2 (благоприятный характер РО), количество успешных в школе детей из группы 1 сокращается.

Проведенный корреляционный анализ параметров РО и критериев успешности адаптации показал наличие следующих тенденций: дети, родители которых высоко оценивают их социальную состоятельность (низкий уровень инфантилизации), лучше справляются с учебой; принимаемые на эмоциональном уровне дети лучше выстраивают взаимодействия с ровесниками и учителем, им требуется меньше усилий для решения учебных задач; высокий уровень кооперации сказывается на успешности освоения программы при оптимальном уровне затрачиваемых усилий, кроме того, облегчает взаимодействие с педагогом; достаточно выраженный контроль со стороны родителя способствует сохранению положительного отношения к школе.

Несмотря на то, что динамика адаптационного процесса у детей с ППЦНС имеет некоторые общие черты (несколько снижается учебная мотивация к концу года, одновременно снижается тревожность), все основные показатели успешности адаптации у первоклассников, родители которых проявляют к ним позитивное отношение, значительно выше. Эта тенденция становится более заметна в конце учебного года – даже те критерии адаптированности, по которым дети из группы 1 (неблагоприятный тип РО) в начале опережали или были близки к первоклассникам группы 2 (высокий уровень мотивации к учебе, низкая тревожность, гармоничные отношения со сверстниками), к концу года имели отрицательную динамику.

Таким образом, выявлены существенные отличия в качественных и количественных ха-

рактических характеристиках течения адаптационного процесса у детей с ППЦНС в анамнезе, отличающихся по характеру родительского отношения к ним. Подтвердилось предположение о том, что родительское отношение – значимый фактор успешности школьной адаптации этой категории детей, что должно учитываться при организации профилактической и коррекционной работы с первоклассниками в адаптационный период.

Библиографический список

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1986.
2. Костицына, Е. А. Влияние типов семейного воспитания на образ Я дошкольника и его отношение к родителям/ Е.А. Костицына //Психологическая наука и образование. – 2001.- № 2.
3. Тест родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин) // Психологические тесты. / Ред. А.А.Карелин – М., 2001, Т.2.- С.144-152.
4. Уфимцева Л.П., Толочко Т.В. Диагностические программы для оценки риска школьной дезадаптации учащихся первых классов /Л.П.Уфимцева //Коррекционная педагогика. – 2007. – № 2.
5. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОДУКТИВНЫХ И РЕПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Е.А. Васильева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Л.А. Брюховских

Развитие связной речи детей – одна из наиболее важных задач обучения детей во всех типах школьных и дошкольных учреждениях (массовых и специальных). Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью (диалогической и монологической). Связная речь как средство общения оказывает влияние на развитие всех психических функций, адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения, обеспечивает произвольно-контекстное общение с взрослыми и сверстниками и, тем самым, оказывает влияние на социализацию ребенка— все эти и другие учебные действия требуют достаточно высокого уровня развития связной речи у учащихся. [2]

Принимая положение Л.П. Якубинского о монологе как особой форме общения, Л.С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую форму речи, исторически развивающуюся позднее, чем диалог. Специфику монолога (как устной, так и письменной его формы) Л.С. Выготский усматривает в его особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов.[3]

Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами , и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий.Для монолога характерны: литературная лексика , развернутость высказывания, законченность , логическая завершенность ,синтаксическое оформление, связность монолога, обеспечение одним говорящим. [1]

Несформированность или недоразвитие связной речи отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Развитие связной устной речи у детей с нарушением интеллекта является одним из важнейших условий эффективности их обучения в специальной коррекционной школе и залогом их дальнейшей социализации в обществе. Но, к сожалению, недостаточно изучены компенсаторные возможности учащихся с легкой степенью умственной отсталости для формирования связной речи.

Таким образом, актуальность данной проблемы: развитие связной речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталостью, обусловлена тем, что речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом.

С целью выявления особенностей сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта нами был организован констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе Красноярской коррекционной общеобразовательной школы- интернат №3 VIII вида для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья ,с детьми 9-10 лет (3 класс) из них 6 мальчиков и 4 девочки) с легкой степенью умственной отсталости .

В процессе эксперимента обследование речи детей проводилось по методике В.К. Воробьевой. Методика включала 4 серии заданий.

Первое задание направлено на выявление репродуктивных возможностей речи детей. На данном этапе диагностики экспериментатор зачитывает текст дважды, перед повторным чтением дается установка на полный пересказ.

Вторая серия направлена на исследование продуктивных видов связной речи. Она включает в себя два задания:

1. ребенку предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события.

2. ребенку предлагается составить рассказ по найденной программе.

Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности:

1. экспериментатор предлагает детям составить продолжение рассказа по прочитанному зачину.

2. Детям предлагается самостоятельно выбрать тему и реализовать ее в рассказ (творческое рассказывание) без опоры на заданные элементы содержания (зачин или предметные картинки).

Четвертая серия заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности, которая заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки, присущие организации именно этой языковой единицы.

Результаты исследования фиксировались в протоколах. Анализ результатов проведен по каждому заданию. На основе результатов выполнения первого задания можно сделать следующий вывод: дети испытывают значительные затруднения при пересказе исходного текстового сообщения. Они допускали многочисленные пропуски глагольных слов, паузы hesitation, сопровождающие выбор необходимого слова, что свидетельствует о существенных затруднениях в использовании предикативной функции. Указанные трудности отражаются на связности речевого высказывания, нарушается ее цельность . Большинство предложений являлись неполными, некомплектными, коммуникативно-слабыми. (« Лиса ам, и съела колобка», « Бабушка сварила колобок, посадила на окно...»)

Во время выполнения второго задания дети испытывали значительные затруднения в выделении предметно-смысловых отношений ситуации, в создании целостной картины события, в связи с чем можно сделать вывод о недостаточном осмыслении и осознании ими содержательной стороны материала. Высказывания по форме напоминали краткие рассказы и сводились к нескольким предложениям.(« Мышка увидела...полетела...а потом надула шарик...»)

В процессе выполнения третьего задания на продолжение сообщения по заданному зачину у детей возникают побочные ассоциации, которые становятся ведущими, доминирующими для последующего развития сюжета. Ответы представляли набор высказываний, не объединенной темой зачина или предложения, в которых тема, заданная в зачине, не развивается, а только адекватно завершается. При самостоятельном нахождении темы и ее реализации в рассказах, дети не пытались найти и развить собственную тему, а припоминали готовые заученные образцы: прочитанные сказки, рассказы и т.д. Некоторые вместо рассказа воспроизводили отдельные предложения, не связанные между собой единством содержания, или перечисляли отдельные действия. (« Мы играли там...» , Еще у меня есть гонки...»)

При выполнении четвертого задания дети не могли сделать правильный выбор при сравнении рассказа и набора слов.

В результате количественной обработки данных учащиеся были распределены на уровни успешности:

– 30 % имеют средний уровень развития;

- 50% имеют ниже среднего уровня;
- 20% имеют низкий уровень развития монологической речи.

Таким образом, на основании проведенных исследований мы выявили, что у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости отмечается значительное отставание в формировании монологической речи, ее продуктивных и репродуктивных форм. По результатам выполнения заданий испытуемые были дифференцированы на 2 группы :

В 1 группу вошли учащиеся, у которых имелись выраженные нарушения в последовательности, логичном изложении, при относительной сохранности речевых средств.

Во 2 группу вошли учащиеся, у которых имелись выраженные нарушения не только в последовательном логичном изложении, но и трудности отбора речевых средств.

Полученные результаты исследования указывают на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности у учащихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости с учетом выявленных особенностей.

Библиографический список

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. Пособие для студ. высш. и сред. пед. Учеб. Заведения. -М., 2000
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи -2-е изд., испр. и доп. -М.: АРКТИ, 2004. -168с
3. Якубинский Л.П. О диалогической речи. (Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. -М., 1986.

УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В.А. Волкова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент
Л.А. Брюховских*

Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особыми присущими только ей признаками. Связная речь носит характер систематического последовательного изложения. Связное сообщение представляет собой развернутое высказывание. Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания. Которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно. Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В.К. Воробьева прослеживает онтогенетическое развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению. Высшая форма связной речи – письменная речь. [1]

Исследованиями А.М. Леушиной выявлено, что основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи конкретной. Появление конкретной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, так как средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная [4].

В работах многих авторов (М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, В.Г. Петрова и др.) отмечается, что становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями. Умственно отсталые школьники довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию даже при условии логопедической помощи протекает у этих детей очень трудно, во многих случаях затягивает-

ся вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи умственно отсталые школьники младших классов нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказке. Нарушения формирования связной речи обусловлены целым комплексом причин:

- Нарушение познавательной деятельности;
- недостаточная сформированность диалога;
- быстрая истощаемость речевой активности детей;
- недостаточная волевая сфера .

Исследования Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова показали, что количество слов в рассказах по серии сюжетных картинок у умственно отсталых детей в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных событий, их динамику [2]. Гораздо легче, чем самостоятельный рассказ осуществляется у умственно отсталых детей пересказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета. Подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Однако и в пересказе умственно отсталых школьников есть свои особенности. Дети часто добавляют события, детали которые отсутствовали в рассказе. Эти добавления объясняются случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого заключалась в том, чтобы выявить уровень сформированности монологической речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В частности, нас интересовал вопрос об особенностях сформированности умений составлять рассказы по серии сюжетных картин у детей с умственной отсталостью. Эксперимент проходил на базе СКОШ №3 г. Красноярска. Для изучения выявления уровня сформированности монологической речи младших школьников были использованы: методика В.П. Глухова. Критерии оценивания и уровни успешности, предложенные В.П. Глуховым также были взяты за основу:

- высокий уровень: 16-13 баллов;
- средний уровень: 13-9 баллов;
- ниже среднего: 8-5 баллов;
- низкий уровень: 4-0 баллов.

В эту методику входит четыре серии заданий:

1. Составление высказываний по картинке.
2. Составление предложений по картинкам.
3. Составление рассказа на основе наглядностей.
4. Закончи рассказ.

Для проведения констатирующего эксперимента была скомплектована экспериментальная группа, при комплектовании которой учитывались: возрастной признак (9-10 лет), однотипный характер дефекта (легкая степень умственной отсталости). Всего экспериментом было охвачено 10 детей в возрасте 9-10 лет с легкой степенью умственной отсталости, обучающихся в 3 классе.

Полученные результаты констатирующего эксперимента по всем сериям методики В.П. Глухова подвергались анализу. Нами выделены 4 уровня успешности. Детей с высоким уровнем развития связной монологической речи не было выявлено, средний уровень – выявлен у 7 детей (70%), уровень ниже среднего – у 3 детей (30%), низкий уровень не был выявлен.

Особое внимание мы уделили результатам серии 3 (Составление рассказа на основе наглядностей), цель которой было выявить особенности умений составлять рассказ по серии сюжетных картинок. Анализ показал, что у детей с умственной отсталостью умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок сформировано в основном на недостаточном уровне (50% детей). В рассказах встречались смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках (например: Была собачка, она жила на улице. Пришли девочки, увидели собачку и забрали ее домой. Дома они накормили собачку и уложили спать на коврик).

Нами были отмечены у обследуемых детей:

- отсутствие самостоятельности в составлении рассказа: испытуемым постоянно приходилось задавать стимулирующие и наводящие вопросы;

– нарушение логической последовательности изложения. Школьники делали ошибки в установлении последовательности картинок. В рассказе забегали вперед, затруднялись при переходе от одной мысли к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении пересказа), не учитывались детали повествования;

– нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету;

– трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации;

– смысловые пропуски;

– незавершенность фрагментов;

– неточное употребление слов, трудности актуализации, поиска нужного слова;

–agrammaticalное построение многих фраз, ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении; нарушения нормативного порядка слов в предложении.

Для рассказов детей по серии сюжетных картин характерны бедность и однообразие используемых средств фразовой речи – короткие фразы, недостаточное употребление сложных и сложных предложений, и это ограничивало возможности детей в составлении информативно полноценного сообщения. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования (Например: Под дождем была одинокая собака. Девочки увидели одинокую собаку и забрали ее домой. Потом накормили ее. Потом уложили спать).

По результатам исследования можно выделить 2 группы детей. 1 Группа – школьники, у которых ярко выражены трудности при построении высказывания, на уровне планирования его содержания. Это проявлялось при установлении последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи и т.п. Всё это может свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний. 2 группа – школьники, у которых нарушения планирования сочетались с заметными лексико-грамматическими нарушениями.

Выявленные особенности будут учтены в разработке методических рекомендаций по формированию навыков составления рассказа по серии сюжетных картин у младших школьников с умственной отсталостью.

Библиографический список

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева — М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158[2] с. – (Высшая школа)
2. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М.: Педагогика. 1985. – 315 с.
3. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Учпедгиз, 1939. – 64-69 с.
4. Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов под редакцией Л. С. Волковой в 5 книгах. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2007. – Кн.V: Фонетико – фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 1-ЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Т.В. Воронова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

Одной из основных задач современного общества является социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями. Среди данной категории особое место занимают дети с тяжелой степенью умственной отсталости.

Исследования в области специальной педагогики и психологии показали, что наличие интеллектуального дефекта у умственно отсталых детей отрицательно влияет на развитие межлич-

ностного общения, приводят к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Изучение коммуникативных умений у умственно отсталых детей позволяет наиболее грамотно построить процесс их обучения, воспитания и развития, делает более успешной социализацию.

С целью выявления особенностей коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой степенью умственной отсталостью, был организован эксперимент.

Исследование проводилось на базе Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида № 5 в 2013 году. В эксперименте принимали участие 5 учащихся 1 класса в возрасте 7-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости.

Констатирующий эксперимент включал 2 блока:

1 блок: Обследование эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы

2 блок: Обследование коммуникативных умений

1 блок: Обследование эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы осуществлялось по методике, предложенной В.В. Ткачёвой [1] с помощью анкеты, которая заполнялась классным руководителем.

Оценка давалась с помощью бально-уровневой системы оценивания. По каждому показателю начислялось от 0 до 2 баллов

2 блок: Обследование коммуникативных умений – была использована методика исследования средств коммуникации и коммуникативных умений А.В.Мамаевой [2], которая была нами адаптирована, в связи с тем, что экспериментальную группу составляли дети с отсутствием общепотребительной речи и стойким нарушением познавательного развития.

Моделировалось 3 ситуации, соответствующих ситуативно-деловой и внеситуативно-познавательной формам общения:

I. Предметно-манипулятивная деятельность с дидактическими игрушками.

II. Предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет (игра «Тортик»)

III. Внеситуативно-познавательная форма общения

Анализ результатов, полученных по первому блоку показал, что 60% испытуемых имеют уровень сформированности эмоционально-коммуникативного поведения ниже среднего, а 40 % детей – низкий уровень, на высоком и среднем уровне не оказался ни один ребенок.

На уровне ниже среднего оказались 60% испытуемых, набравшие от 8-13 баллов. Эти дети согласны идти в школу только потому, что это требует взрослый. При попытке педагога установить контакт проявляют упрямство, негативизм (с криком садятся на лестницу выражая нежелание идти на урок). При подаче педагогом инструкции часто наблюдается негативизм, отказ выполнять задания. Однако длится это не продолжительно и через некоторое время ребенок все же выполняет задание. Этим детям требуется дополнительное время на включение в работу. Посильные задания они способны выполнять в течение 5-10 минут, темп деятельности замедлен. Отмечаются нарушения поведения во время урока: не могут спокойно сидеть в течение определенного времени, часто отвлекаются, не слушают педагога. В процессе взаимодействия с детьми отмечены драки из-за игрушек, пособий и т. д. Игра с детьми не продолжительна, насыщена отрицательными эмоциями. С матерью стараются установить эмоциональный контакт, проявляют послушание.

На низком уровне развития эмоционально-коммуникативного поведения оказались 40% испытуемых. У этих детей наблюдается негативизм, плач, крики при сборе ребенка в школу. Своим поведением они демонстрируют полный отказ идти в школу: прячутся под кровать, кидают игрушки, истерически кричат. При попытке взрослого установить контакт отмечаются вспышки гнева, раздражительность, плач, крик. Дети отказываются от принятия инструкции. Требуется время, чтобы включить их в работу. Часть детей свободно перемещаются по классу во время урока. Выполнение инструкции возможно только лишь тогда, когда педагог сидит рядом. Этим детям педагоги рекомендуют надомное обучение либо помощь тьютора. Отмечаются драки с другими детьми. Часть из них играют в одиночку и вовсе не взаимодействуют со сверстниками. С матерью теплые отношения отсутствуют. Дети проявляют требовательность по отношению к маме для удовлетворения собственных желаний. Однако следует отметить, что не один из испытуемых не отвергает мать.

Суммировав показатели по всем критериям второго блока, нами условно были выделены 3 уровня сформированности коммуникативных умений, в качестве ведущих критериев были определены активность и адекватность применения коммуникативных средств:

I уровень: с высокой активностью и высокой адекватностью применения коммуникативных средств;

II уровень: со средней активностью и средней адекватностью применения коммуникативных средств;

III уровень: с низкой активностью и низкой адекватностью применения коммуникативных средств

I уровень: с высокой активностью и высокой адекватностью применения коммуникативных средств (40%).

Средства коммуникации адекватны в 70% и выше случаев.

В среднем активность составили свыше 9 знаков в минуту. Арсенал экспрессивно-мимических средств достаточно разнообразен. Взгляд на партнёра (чаще для поддержания контакта), иногда встречается вопросительный взгляд. Чаще взгляд наблюдается в сочетаниях: улыбка-взгляд, улыбка-взгляд-жест, взгляд-слово, взгляд-жест. Улыбка наблюдается чаще изолированно (в 50% от общего количества улыбок). В 50% случаев улыбка в сочетаниях: улыбка-жест, улыбка-взгляд, улыбка-взгляд-жест. Используются вокализации, чаще сопровождают действия, направленные не столько на партнёра, сколько на себя.

Предметно-действенные средства коммуникации составляют в среднем 40% от всех средств коммуникации (1,5 знаков в минуту). Чаще используются следующие жесты:

– согласие-несогласие: кивок головы («да»), покачивание головы в стороны («нет»). Может использоваться в сочетании со словами да, нет.

– просьба дать: сгибание-разгибание пальцев рук.

Наиболее часто жесты встречаются в сочетаниях с: жест-взгляд, жест-слово, жест-вокализация.

В плане использования вербальных средств коммуникации дети первой группы наиболее успешны. Отвечают, в основном, однословными фразами.

Проиллюстрируем пример ответа ребенка короткой фразой:

Женя Д. 7 лет. На вопрос педагога: «Ты поможешь мне украсить тортик?», отвечает: «Да».

Симультанные объединения в основном состоят из 2 – 3 знаков, это может быть: улыбка-взгляд, жест-слово или жест-слово-улыбка. Сукцессивные последовательности чаще состоят из 2 объединения знаков.

Количество возможных форм общения – 1 ситуативно-деловая: 2 ситуации (Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками и Предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет (игра «Тортик»)), в модель внеситуативно-познавательной формы общения ни один ребенок не вступил. Число адекватных высказываний составляет свыше 70%. К неадекватным высказываниям чаще относятся нечётко произносимые слова, неверные жесты. В большинстве случаев инициативные высказывания направлены на партнёра. Количество самостоятельных реактивных высказываний больше, чем реактивных высказываний после дополнительной стимуляции. К факторам, затрудняющим коммуникацию относятся – отсутствие речи, отвлекаемость.

II уровень: со средней активностью и средней адекватностью применения коммуникативных средств (40%).

Средства коммуникации адекватны от 30% до 69% случаев. В среднем активность составили от 5 до 8,9 знаков в минуту. В данную группу вошли безречевые дети, проявляющие активность в общении, пытающиеся компенсировать недостаток вербальных средств экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами коммуникации. Экспрессивно-мимические средства коммуникации используются наиболее активно (около 1,5 знаков в минуту). У детей данной группы в большинстве случаев взгляд направлен на партнёра для поддержания контакта. У детей богатая мимика, присутствует мимика удивления (рот открыт, брови подняты вверх), несогласия (мотание головой в стороны), недовольства. Улыбка наблюдается изолированно. Часто улыбка используется неадекватно. Вокализации встречаются редко, чаще в со-

четаниях: вокализация-жест, взгляд-жест-вокализация. Используемые жесты достаточно разнообразны: кивок головы (согласия); прикосновение к педагогу, вручение предмета.

Жесты чаще используются в сочетаниях: жест-взгляд-слово, жест-улыбка и т.д.

В плане использования вербальных средств коммуникации дети данной группы являются безречевыми, но выявляется большое разнообразие вокализаций. В активном словаре обнаруживается большое количество употребления облегченных слов: «муся» – машина; и отраженное повторение «ся» – самая и т.д. Симультанные объединения в основном состоят из 2 знаков. Сукцессивные последовательности чаще состоят из 1 симульного объединения. Количество возможных форм общения – 1 ситуативно-деловая: 2 ситуации (Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками и Предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет (игра «Тортик»)), в модель внеситуативно-познавательной формы общения ни один ребенок не вступил. У данной группы детей активность средняя. Адекватность составляет от 30% до 69%, неадекватность – неправильный показ, непонятный лепет, кидание предметов. В большинстве случаев инициативность направлена на партнёра. Факторами затрудняющими коммуникацию являются: отсутствие речи, неадекватность поведения, негативизм.

III уровень: с низкой активностью и низкой адекватностью применения коммуникативных средств (20%).

Средства коммуникации адекватны в 30% и ниже случаев.

Это безречевой ребенок с низкой активностью в общении (1 знак в минуту), который отсутствие вербальных средств почти не компенсирует невербальными средствами. У данного ребенка очень вялая мимика. Взгляд для поддержания контакта использует очень редко. Вербальные средства отсутствуют. Ещё более ограничено использование предметно-действенных средств общения (в среднем 0,5 знака в минуту). Арсенал их крайне скуден. Жест: согласия (кивок головы – встречается редко).

Симультанные объединения преобладают из 1 знака. Сукцессивные последовательности доминируют из 1 симульного объединения знаков. Очень низкая активность. Инициативность в большинстве случаев направлена на себя. Адекватность составляет ниже 30%. Количество возможных форм общения составляет одну. Факторами затрудняющими коммуникацию является отсутствие речи, заторможенность, трудности вступления в контакт.

Выявленные особенности и уровневые различия должны быть учтены при определении содержания коррекционной-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью.

Библиографический список

1. Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методические рекомендации / сост. А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 56 с.
2. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Мамаева Анастасия Викторовна ; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 269 с.

СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

С.А. Заборцева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Л.А. Брюховских

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [2] Р.Е. Левина характеризует II

уровень ОНР, или II уровень развития речи – «начатки общеупотребительной речи», возросшей речевой активностью ребенка. На этом уровне дети начинают пользоваться фразовой речью, но их речь малопонятна из-за грубого нарушения слоговой структуры слова, звукопроизношения, аграмматизмов. При воспроизведении слов из двух-трех и более слогов дети нарушают их последовательность, переставляют местами, опускают, добавляют слоги, искажают их звуковой состав («сипед»- велосипед; «китити»- кирпичики). Дети со вторым уровнем речевого развития получают логопедическую помощь с 3-4 летнего возраста в специальных группах со сроком обучения 3 года. Проблемой нарушения и коррекции слоговой структуры слова при ОНР II уровня занимались Р.Е. Левина (1969), Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина (1986, 1991), С.Н. Шаховская (1971) и другие исследователи, но несмотря на это она остается актуальной и на сегодняшний день

Нами был проведен констатирующий эксперимент, база исследования – МДОУ № 57 комбинированного вида. Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сформированности слоговой структуры у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. В эксперименте принимали участие 10 детей дошкольного возраста с ОНР II уровня в возрасте 4-х лет. Из 10 человек имеющих ОНР II уровня, 3 человека имеют неосложненный вариант ОНР II уровня; 3 человека имеют ОНР II уровня и дизартрический компонент; 4 человека имеют ОНР II уровня и их нервно – психическое развитие не соответствует возрасту. 8 человек – 4-летнего возраста 2 человека – 3,8 года. 4 мальчика и 6 девочек. 8 человек посещают данное дошкольное учреждение с 2 лет, 1 человек с трехлетнего возраста, 1 человек стал посещать детский сад с сентября 2013 года в возрасте 4 лет.

Исследование начиналось с предварительной беседы с логопедом с детьми. Проводилось наблюдение за детьми во время игровой деятельности в группе. Исследование проводилось в знакомой спокойной обстановке в виде индивидуальной работы. Для проведения констатирующего эксперимента использовались задания, представленные в альбоме О.Б. Иншаковой, в основу которых положена методика Марковой А.К., которая предлагает изучать у детей произношение слов с различной слоговой структурой слова в зависимости от их возрастающей сложности.

Констатирующий эксперимент включает 8 заданий:

Задание №1: Произнести двусложные слова с одним закрытым слогом.

Задание №2: Произнести двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных.

Задание №3: Произнести трехсложные слова с закрытым слогом.

Задание №4: Произнести трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом.

Задание №5: Произнести трехсложные слова с двумя стечениями согласных. (скакалка, перчатки, игрушки, кисточка, ласточка, расческа)

Задание №6: Произнести слова со сложной слоговой структурой. (велосипед, телевизор, сковорода, полотенце, милиционер, мотоцикл)

Задание №7: Повторить за логопедом словосочетание. (Космонавт – исследователь; Молодой экскурсовод; Строгий регулировщик.)

Задание №8: Повторить за логопедом предложения. (Экскурсию проводил молодой экскурсовод. На перекрестке стоит строгий регулировщик. Милиционер Валерий регулирует движение.)

При выполнении заданий предоставлялся стимульный материал: Ребенку дается зрительная опора слова (картинки).

Критерии: 3 балла – слоговая структура всех слов воспроизводится верно. 2 балла – послоговое воспроизведение слова нарушается. 1 балл – искажается слоговая структура более половины слов. 0 баллов – грубо искажает слоговую структуру слова, как при самостоятельном назывании по картинке, так и отраженно. Отказ от выполнения задания.

Итого, максимальное количество баллов, которое ребенок может набрать за выполнение всех заданий, составляет 36 (100%).

Результаты обследования слоговой структуры слова у детей II уровня ОНР можно представить соответственно уровням: Высокий: 36 – 26 баллов. Средний: 26-16 баллов. Низкий: менее 16 баллов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у всех детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня выявлены нарушения слоговой структуры слова. Количественный анализ показал, что основная масса детей набрала меньше половины возможных баллов. Проведем подробный анализ ошибок испытуемых. 1. Денис З. По всем заданиям набрал 10 баллов, т. е. с заданием справился на 28 %. Приступил к выполнению заданий сразу, но часто отвлекался. Легко выполнил задания № 1,2. Затруднялся при выполнении заданий № 3,4,5,6,7. Не смог выполнить задание № 8. 2. Геля Г. По всем заданиям набрала 11 баллов, т. е. с заданием справилась на 31 %. Приступила к выполнению заданий с интересом, старательно выполняла задания, однако ближе к завершению работы начала отвлекаться. Легко выполнила задания № 1,2,3. Затруднялась при выполнении заданий № 4,5,6,7. Не смогла выполнить задания № 8. 3. Захар С. По всем заданиям набрал 10 баллов, т. е. с заданием справился на 28 %. Приступил к выполнению заданий сразу, но при выполнении заданий наблюдалась быстрая утомляемость, отвлекаемость. Легко выполнил задания № 1,2,3. Затруднялся при выполнении заданий № 4,5,6. Не смог выполнить задание № 7,8. 4. Анастасия Ж. По всем заданиям набрала 13 баллов, т. е. с заданием справилась на 36 %. Приступила к выполнению заданий с интересом, старательно выполняла все задания. Легко выполнила задание № 1,2,3,4,5. Затруднялась при выполнении заданий № 6,7. Не смогла выполнить задание № 8. 5. Даниил Э. По всем заданиям набрал 10 баллов, т. е. с заданием справился на 28 %. К выполнению заданий приступил без желания, постоянно отвлекался, несколько раз отказывался от выполнения заданий. Легко выполнил задание № 1,2,3. Затруднялся при выполнении заданий № 4,5,6. Не смог выполнить задание № 7,8. 6. Елена Ш. По всем заданиям набрала 16 баллов, т. е. с заданием справилась на 44 %. При выполнении заданий не отвлекалась, старательно выполняла все задания. Легко выполнила задание № 1,2,3,4,5,7. Затруднялась при выполнении заданий № 6,8. 7. Роман Б. По всем заданиям набрал 14 баллов, т. е. с заданием справился на 39 %. При выполнении задания постоянно отвлекался. Легко выполнил задание № 1,2, 3,4,5. Затруднялся при выполнении заданий № 6,7,8. 8. Полина А. По всем заданиям набрала 16 баллов, т. е. с заданием справилась на 44 %. Приступила к выполнению заданий сразу, старательно выполняла все задания. Легко выполнила задание № 1,2,3,4,5. Затруднялась при выполнении заданий № 6,7. Не смогла выполнить задание № 8. 9. Дарья Б. По всем заданиям набрала 17 баллов, т. е. справилась с заданием на 47 %. При выполнении заданий не отвлекалась, следовала инструкциям логопеда. Легко выполнила задание № 1,2,3,4,5,6. Затруднялась при выполнении заданий № 7,8. 10. Елизавета Д. По всем заданиям набрала 11 баллов, т. е. справилась с заданием на 31 %. Приступила к выполнению заданий не сразу, отвлекалась, наблюдалась быстрая утомляемость. Легко выполнила задание № 1,2,3. Затруднялась при выполнении заданий № 4,5,6,7,8. Таким образом, мы выяснили, что у всех детей принимающих участие в эксперименте имеются нарушения слоговой структуры слова. Результаты обследования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР II уровня представлено соответственно уровням.

Низкий уровень – наблюдается ограниченная способность воспроизведения слоговой структуры слова. В самостоятельной речи у детей преобладают одно и двусложные слова, а в отраженной речи наблюдается сокращение в повторяемом слове до одного, двух слогов (кубики – «ку»).

Средний уровень – дети могут воспроизвести слова любой слоговой структуры, но звуковой состав является диффузным. Часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков (звезда – «визьга»). Так же происходит укорачивание многосложных структур (милиционер – «аней»)

Высокий уровень – полная слоговая структура слова. Только иногда отмечается перестановка звуков, слогов (колбаса – «кобалса»). Нарушение слоговой структуры встречается лишь в незнакомых словах.

Для коррекционной работы мы выбрали комплекс упражнений и заданий, учитывающий особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР II уровня. Упражнения включали задания по развитию фонематических и моторных процессов ребенка, развитию артикуляционного аппарата, работу над звукопроизношением, работу по развитию ритмической

способности у данной категории детей, элементарный слоговой анализ с использованием материальных опор – картинок, схем, тактильный контроль. При подборе комплекса мы опирались на методические пособия, рекомендации Н.С. Четверушкиной, Г.В. Бабиной.

Библиографический список

1. Куликовская Т.А. «Артикуляционная гимнастика в стихах и картинках: пособие для логопедов, воспитателей и родителей» – М.: Гном и Д, 2007 – 62 с.
2. Левина Р.Е., Никашина Н.А., Спирова Л.Ф. «ОНР. Основы теории и практики логопедии» Под ред. Левиной Р.Е. – М.: Просвещение, 1967.
3. Филичева Т.Б., Туманова Т.Б. «Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение». Учебно-методическое пособие – М: «Гном – Пресс», 1999-8

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

А.В. Захарова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

В настоящее время интерес к проблеме помощи детям с выраженной интеллектуальной недостаточностью значительно возрос. Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются их потенциальные возможности к интеграции в общество.

Ограничение коммуникативных навыков и умений у детей с тяжелой умственной отсталостью значительно осложняет процессы социализации и интеграции детей в социум, снижает качество их жизни.

Дети с тяжелой умственной отсталостью демонстрируют несформированность всей речевой системы, а не ее отдельных сторон и функций. Слабость мотивации, трудности программирования и контроля, пассивность, крайне сниженная потребность в обмене информацией, слабый интерес к окружающему – все это тормозит коммуникативное развитие ребенка. Многие дети, страдающие тяжелыми нарушениями интеллекта, не способны овладеть самостоятельной речью. Для таких детей наиболее значимым является овладение альтернативными средствами коммуникации.

При анализе специальной литературы выявлена недостаточность диагностических методик, направленных на выявление коммуникативных возможностей младших школьников с выраженным нарушением интеллекта. Поэтому возникла необходимость адаптировать и модифицировать имеющиеся методики диагностики сформированности коммуникативных умений, учитывая психолого-педагогические особенности, возраст данной категории детей.

Исходя из целей исследования, нами была выбрана методика В.В. Ткачевой «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» [3]. В интересах нашего исследования, мы предлагаем адаптировать и модифицировать методику с учетом интерактивно-перцептивного компонента общения, опираясь на критерии наличия потребности в общении, предложенные М.И. Лисиной [2], а также некоторые параметры опросника исследования коммуникативных качеств личности, предложенного Н.П. Задумовой [1].

Предлагаемая нами методика изучения коммуникативных умений, перцептивно-интерактивной стороны общения у детей младшего школьного возраста с тяжелой умственной отсталостью включает в себя 11 шкал:

1. Отношение к пребыванию в школе и к обучению
2. Интерес к взрослому
3. Контакт с незнакомым взрослым
4. Способы взаимодействия с взрослым (педагогом)

5. Чувствительность к воздействиям взрослого
6. Инициативность в общении
7. Принятие доступной пониманию инструкции
8. Соблюдение доступных правил поведения
9. Установление доступных контактов с другими детьми
10. Экспрессивность общения
11. Взаимодействие с матерью

Каждое качество оценивается от 0 до 3 баллов. Анкета заполняется специалистом (педагогом, психологом) и является его эмпирической оценкой особенностей развития коммуникативных умений и интерактивно-перцептивной стороны общения у ребенка.

Предлагаемая методика констатирующего эксперимента позволяет изучить особенности коммуникативных умений, взаимосвязь между уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороной общения детей с тяжелой умственной отсталостью, что позволяет вскрыть механизмы коммуникативных нарушений и в дальнейшем грамотно построить коррекционно-развивающую работу по формированию первоначальных коммуникативных умений у данной категории детей.

Библиографический список

1. Задумова Н. П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 264 с.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения/ НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 143с.
3. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. М.: Астрель, 2007. – 198 с.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КЛАССЕ VIII ВИДА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Т.В. Ивченко

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

О.А. Козырева

На базе Есаульской общеобразовательной школы Красноярского края осуществляется обучение детей с легкой и средней степенью умственной отсталости в специальных (коррекционных) комплексах – классах VIII вида. На основе Закона РФ «Об образовании» школой было создано Положение о специальных (коррекционных) классах VIII вида, которое регулирует деятельность данных классов. Контингент обучающихся класса определяется решением районной медико – психолого – педагогической комиссией. Зачисление в указанные классы проводится с согласия родителей (законных представителей) на основании заявления. Срок обучения в специальном (коррекционном) классе VIII вида – 9 лет. В силу неоднородности психофизических и интеллектуальных отклонений классы разновозрастные. И вследствие малочисленности данной категории обучающихся в общеобразовательном учреждении специальные (коррекционные) классы VIII вида формируются из обучающихся разных классов и функционирует как единый класс-комплект.

Дети с умственной отсталостью в данных классах обучаются с целью их максимально возможной социализации, допрофессиональной подготовки для последующего профессионального обучения и трудоустройства в органах социальной защиты или индивидуальной трудовой деятельности.

Содержание образования детей с умственной отсталостью определяется образовательной программой, разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития и индивиду-

альных возможностей данной категории обучающихся. Психологическое обеспечение образовательного процесса в специальном (коррекционном) классе-комплекте VIII вида осуществляет педагог-психолог, входящий в штат школы. Также для обучающихся, имеющих специфические речевые нарушения, организуются групповые (2-4 человека) и индивидуальные логопедические занятия. Занятия проводит педагог-логопед школы. Целью обучения в специальных (коррекционных) классах является коррекция отклонений в развитии детей с умственной отсталостью средствами образования и трудовой подготовки, а также социально-психологической реабилитации для последующей интеграции в общество.

Во время проведения урока учитель руководит деятельностью всех учеников класса, каждый из которых усваивает материал индивидуально. Несомненно, нет одинаковых детей, у каждого свой темп работы, свои интересы, свои способности, поэтому классно-урочная система при всех ее положительных сторонах (экономия времени и средств, соперничество учащихся, которое стимулирует их мотивацию в овладении новых знаний) имеет свои недостатки – невозможность оказания полноценной помощи отдельному ребенку, постоянного контроля над его работой. В специальных (коррекционных) классах, несмотря на небольшое количество детей в комплект – классе, проблема индивидуального подхода стоит особенно остро. Для класса детей с умственной отсталостью характерно разнообразие первичного дефекта и его причин, особенностей развития вторичных дефектов, уровней овладения знаниями и умениями. Результаты обучения умственно отсталых школьников в первую очередь определяется мастерством учителя, который в условиях классно-урочной работы должен дать каждому из них знания, подготовить к самостоятельной жизни. Плюс ко всему выше сказанному, эффективность работы учителя снижается особенностями мышления данной категории детей. Не всегда уровень усвоения знаний ребенком соответствует требованиям конечных знаний конкретного урока.

Самая серьезная трудность – это поведение уроков в комплект – классе, состоящем из разновозрастных учеников, имеющих умственную отсталость.

Специфична организация урока занятий с умственно отсталыми школьниками. Каждый урок решает свои образовательные задачи по конкретному предмету в коррекционном направлении.

Структура урока определяется дидактическими целями. Порядок структурных элементов может меняться, не все они могут входить в один урок.

Как правило, в начале урока сообщается план работы на уроке для каждой возрастной категории умственно отсталых учащихся.

Необходимой составляющей каждого урока является анализ организации учебно-воспитательного процесса, помогающий учителю корректировать урок с целью развития положительных и снижения отрицательных моментов.

Коррекционная направленность особо значима.

Уроки, целиком посвященные объяснению нового материала, не проводятся. Это объясняется особенностями познавательной и эмоционально-волевой сферы, разным возрастом учащихся класса. Новый материал сообщается небольшими порциями с последующим многократным его закреплением. Именно этот этап является наиболее сложным как для детей, так и для учителя. Необходимо так организовать работу на уроке, чтобы при знакомстве с новым материалом одной частью класса, другая была занята повторением или закреплением ранее изученного. Задания выполняются при строгом контроле учителя, чтобы не закрепить ошибочного понимания материала. На этом этапе необходимо требовать от учащихся класса комментирования своих действий.

Оценка знаний – неотъемлемая часть процесса обучения. Объективная оценка знаний, умений и навыков достигается сочетанием различных видов проверки знаний.

Оценка играет роль стимулирующего и развивающего фактора. При оценке знаний умственно отсталых учащихся учитываются их индивидуальные особенности. Не снижаются оценки за небрежный почерк, т.к. присутствуют нарушения мелкой моторики.

Знания умственно отсталых класса оцениваются с учетом психофизических особенностей

учащихся. Объективная оценка знаний, умений и навыков в данной конкретной ситуации затруднена и достигается только сочетанием различных видов проверки знаний.

На каждом уроке осуществляется проверку домашнего задания. Условия обучения в малокомплектной школе это позволяют.

Домашнее задание дифференцируется в соответствии с программой. Главная задача этого этапа урока – помочь умственно отсталым учащимся организовать свой домашний учебный труд. Особое внимание уделяется проверке записи задания каждым учеником в дневник.

Ежедневно оценивается правильность выполнения домашнего задания, детально анализирует типичные ошибки. Это позволяет оперативно отслеживать и максимально эффективно организовывать коррекционно-развивающую работу по преодолению учебных трудностей учащихся.

Повторение организуется в виде подгрупповой работы. Разная программа не позволяет осуществить эту работу фронтально.

Повторение и обобщение знаний требует достаточного количества раздаточного материала, карточек с тренировочными упражнениями.

Особое место отводится самостоятельной работе. Подбираются виды самостоятельной работы с учетом программы, возможностей каждого ученика класса. Упражнения для самостоятельной работы не только формируют приемы и способы учебной работы, но и активизируют познавательную деятельность учащихся.

Для диагностики развития ребенка на конкретном этапе и возможности запланировать дальнейшую коррекционно – развивающую работу ведется определенная документация на каждого ученика специальных (коррекционных) классов VIII вида. Дневники наблюдения, индивидуальная карты развития, «Лист коррекционной работы», представленный в Таблице 1. Данный лист заполняется по окончании каждой четверти: для обозначения проблем при усвоении предмета и обозначения причин данных проблем каждого ученика. Он позволяет увидеть целостную картину и запланировать дальнейшую работу по каждому ребенку по конкретному предмету на следующую четверть.

Библиографический список

1. Козырева О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности учителя.// Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №4(50). – С.24-25
2. Козырева О.А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития.// Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №2(48). – С.21-25
3. Козырева О.А. Становление специалиста с позиций современных концепций профессионального образования.// Компетентность. – 2012. – №7(98). – С. 6-11.
4. Маркова А.К. психологические критерии и ступени профессионализма учителя// Педагогика. – 1995. – №6. – С.23-29.

ВЫЯВЛЕНИЕ И АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ)

О.А. Козырева

Термин дети с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) появился в российском законодательстве сравнительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии», «аномальные дети», ... заменены термином «с ОВЗ». Так было введено в действие понятие «лицо с ОВЗ». Однако, законодатель при этом не дал четкого нормативного определения этого понятия. Это привело к тому, что этот термин воспринимался как равнозначный или близкий термину «инвалиды».

Понятие «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным.

Понятие охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным.

В странах Западной Европы и США используются термины «children with special educational needs» («дети с особыми нуждами») и «challenged» (от слова «challenge» – «вызов»), “slow learners children – медленно обучающиеся дети; «children with learning disabilities» – дети с трудностями в обучении; «with specific learning problems» – дети со специфическими проблемами в обучении, handicap (ограничение, препятствие).

Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с этим, понятие «дети с ограниченными возможностями» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе.

В соответствии с разными профессиональными подходами к феноменологии данного понятия и разными основаниями для систематики существуют разные классификации.

В основе педагогической классификации таких нарушений лежит характер особых образовательных потребностей детей с нарушениями в развитии и степень нарушения.

Наиболее распространенными основаниями являются следующие:

1. Причины нарушений;
2. Виды нарушений с последующей конкретизацией их характера;
3. Последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

Необходимо отметить тот факт, что некоторые подгруппы ОВЗ переходят из одной классификации в другую, иные представлены в единичных вариантах, или из одной системы в другой объединяются.

Наиболее популярная, на наш взгляд, классификация В.В. Лебединского.

Различают следующие категории детей с нарушениями в развитии:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- 5) дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- 7) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- 8) дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений).

ОВЗ человека связаны не только с первичным физиологическим неблагополучием, но и с так называемым «социальным вывихом» (термин Л.С.Выготского).

Ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т. е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся

в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком.

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей.

Потребность – важнейший стимул человеческой деятельности. Этимология данного понятия показывает его многоаспектность, раскрывает достаточно широкое его значение.

Одной из фундаментальных потребностей человека является потребность в образовании. Она возникает и развивается в определенном социальном контексте, проявляясь в различных видах деятельности.

Образовательная потребность представляет собой обусловленное социокультурными доминантами активно-деятельностное отношение человека к сфере знания, являющееся сущностной характеристикой его развития, самоопределения и самореализации. Потребность в образовании – это сложная комплексная потребность, имеющая свою структуру и конкретизирующаяся в таких потребностях, как потребности в знаниях, умениях, навыках, общении, самообразовании, самореализации, самоактуализации.

Анализ потребности как внутреннего источника целенаправленной деятельности человека является очень важным, поскольку позволяет определить их целевую ориентацию. В то же время это дает возможность обнаружить степень совпадения потребности личности с общественными представлениями об образовательных потребностях детей с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют особые образовательные потребности.

В.З.Денискина понимает под термином «особые образовательные потребности детей с ОВЗ» «спектр образовательных и (ре)абилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети данной категории и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации».

Т.В.Фуряева определяет «особые образовательные потребности» детей с ОВЗ как «потребность в общем образовании и понимается как социальное отношение между теми или иными субъектами образовательного процесса. Т.о., потребность нельзя атрибутировать одному только субъекту, как нечто лишь ему принадлежащее, она включает в себя отношение минимум двух субъектов, один из которых выступает адресантом, а другой – адресатом социального запроса... Понятие «особые потребности» ставит на передний план педагогические решения, связанные с самим ребёнком, с его воспитанием, с улучшением его жизненной, учебной ситуации».

И.Д.Маркевич и Л.Ф.Фатихова рассматривают особые образовательные потребности детей с ОВЗ в качестве особых условий организации обучения и воспитания, а также получения ими специальной психолого-педагогической помощи.

Реализуя образовательные потребности детей с ОВЗ следует опираться на:

- способы коммуникации ребенка с ОВЗ с окружающими;
- особенности усвоения и использования бытовых навыков, уровень их сформированности относительно возрастной нормы;
- специфику речевой деятельности, знание и представление об окружающем мире;
- наиболее типичные особенности индивидуального поведения.

Современные научные представления позволили ученым выделить общие для разных категорий детей с нарушениями психофизического развития особые образовательные потребности.

В аспекте времени начала специального образования – потребность в совпадении начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребёнка.

В аспекте содержания образования – потребность во введении специальных разделов обучения, отсутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребёнка (напри-

мер, занятия по развитию слухо-зрительного и зрительного восприятия речи у глухих, слабослышащих и позднооглохших детей, и др.).

В аспекте методов и средств обучения – потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств обучения, современных коррекционных технологий.

В аспекте организации обучения – потребность в качественной индивидуализации обучения, в разработке и реализации адаптированной образовательной программы для конкретного ребенка с ОВЗ.

В аспекте границ образовательного пространства – потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

В аспекте продолжительности образования – потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста (вертикаль образовательной инклюзии: детский сад, школа, техникум, университет).

В аспекте определения круга специалистов, участвующих в образовании, модели их эффективного взаимодействия.

Продолжим обозначать круг образовательных потребностей детей с ОВЗ:

– Потребность в как можно более раннем выявлении первичного нарушения в развитии.

– Потребность в целенаправленном специальном обучении, которое должно начинаться сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка. Игнорирование целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня реабилитационного потенциала ребенка.

– Потребность в своевременном определении всех направлений развития «социального вывиха», которые могут возникнуть у ребенка в силу характера первичного нарушения, и возраста, в котором оно наступило.

– Потребность во введении в содержание обучения ребенка с ОВЗ специальных разделов, ориентированных на целенаправленное решение задач его развития. Например, ребенок с нарушением зрения, зрения и слуха, интеллекта нуждается в специальном разделе обучения - социально-бытовой ориентации, где он изучает функции различных социальных служб и правила элементарного социального поведения в быту, правила социального взаимодействия, коммуникации.

– Потребность в построении «обходных путей» обучения, использованы специфические средства, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка.

– Потребность в индивидуальном подходе, в целостности планирования и реализации индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы.

– Потребность в системном мониторинге успешности овладения детьми адаптированной образовательной программой и соответствия этих программ их познавательным возможностям.

– Потребность в специфическом использовании традиционных методов обучения. Коррекционная направленность применения традиционных методов обучения, а также коррекционная направленность предметного преподавания, воспитательного воздействия и досуговой деятельности.

– Потребность в том, чтобы проведение коррекционно-педагогического процесса осуществлялось специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, дефектологами, логопедами).

– Потребность в организации доступной образовательной среды.

– Потребность во включении семьи в процесс образования ребенка и особая подготовка родителей силами специалистов.

– Потребность в медико-психолого-педагогическом сопровождении.

– Потребность специфической работы по профессиональной ориентации.

– Потребность во всесторонней оценке потребностей и необходимых ресурсов для нормального функционирования семьи ребенка с ОВЗ.

Т.о., можно сделать следующие выводы:

Признание за детьми с ОВЗ особых образовательных потребностей, позволяет им иметь равный доступ к образованию.

Индивидуальную образовательную траекторию можно понимать как процесс последовательного удовлетворения потребностей в образовании и формирования новых.

В зависимости от степени ограничения возможностей и в первую очередь от сохранности интеллектуальных возможностей, а также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования.

Дети с ОВЗ чаще других подвергаются негативному влиянию и саморазрушительному поведению. В условиях борьбы за качество обучения в современной школе, конкуренции за успехи в учебной деятельности со здоровыми школьниками они и их родители способны тратить дополнительное время и усилия ради достижений, ухудшая здоровье ребенка. Поэтому следует опасаться предъявления завышенных требований, ожиданий от ребенка с ОВЗ более высоких результатов, чем те, на которые он способен.

Детям, имеющим ОВЗ, очень важна родительская включенность в процесс образовательной инклюзии, в процесс освоения ими новой социальной роли – роли ученика. Согласованные действия родителей и педагогов в организации процесса подготовки ребенка с ОВЗ к школе предупредит школьную дезадаптацию: бытовые, повседневные ситуации богаты обучающим материалом, позволяющим сформировать, закрепить, обогатить различные составляющие психологической готовности ребенка к школе.

Библиографический список

1. Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. – №6. – с.17-24.
2. Козырева О.А. Равный доступ// Директор школы №2 – 2014. С.98-103.
3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема// Вестник ТГПУ. Выпуск №1. – 2014. – С.112 – 115.
4. Ревякина В.И., Селютина А.В. Модель социального развития младших школьников средствами адаптивной педагогики.// Вестник ТГПУ. Серия: Специальный выпуск. Рубрика: Теория и методика школьного образования. Выпуск №4. – 2012. – С. 53 – 58.
5. Уфимцева Л.П., Курегешева Т.Н. Психодиагностические методики для работы с младшими школьниками, имеющими глубокие нарушения зрения // Дефектология. – 2002. – №6. – С. 6.
6. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе. Учебное пособие.- Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2013. – 148с.
7. Уфимцева Л.П., Благодатская Е.В. Психолого-педагогическая диагностика. // Специальная психология. – 2007. – № 1. – С.16-22.
8. Фуряева Т.В. Интеграция особых детей в общество / Т.В. Фуряева // Педагогика. – 2006. – №7. – с.29-37.
9. Фуряева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение семьи с особым ребёнком: антропологические смыслы/ Т.В. Фуряева// Сибирский вестник специального образования. – 2011. – №1, – С.77.
10. Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф. Социально-личностное развитие учащихся с отклонениями в развитии: методическое пособие [Текст] / Л.Ф. Фатихова, Е.Ф. Сайфутдиярова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ФГБОУ ВПО «МГТУ им. М.А. Шолохова», 2013. – 87 с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ЧАСТИЧНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Ю.П. Кудинова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

До недавнего времени дети с умеренной умственной отсталостью в России считались необучаемыми и не принимались в специальные школы и классы. Воспитание данной категории проходило в домах-интернатах или семьях. Если семья оставляла такого ребенка, то она получа-

ла помощь по линии медицинского обслуживания и социальной защиты. Что же касалось обучения такого ребенка, то данная помощь носила эпизодический характер, когда ребенок попадал в центр реабилитации.

В 1997 году принято постановление об открытии классов для детей с умеренной степенью умственной отсталости.

Таким образом, всего 15 лет назад такие дети стали входить в систему образования.

На сегодняшний день возникают не только вопросы обучения данной категории детей, но и их интеграции в коллектив здоровых сверстников.

На наш взгляд, наиболее эффективной для детей с умеренной умственной отсталостью является модель частичной интеграции, когда дети являются учениками специальной (коррекционной) школы VIII вида, но обязательно с определенной периодичностью они посещают общеобразовательную школу. Полное включение таких детей в коллектив здоровых сверстников малоэффективно, ими будет не понят смысл урока. Но есть виды деятельности, в которые можно включить ребенка с умеренной умственной отсталостью в коллектив сверстников.

Посещение ребенком общеобразовательной школы происходит согласно составленному расписанию, которое зафиксировано в договоре между массовой и специальной школой и согласовано с родителями.

Ученик с умеренной умственной отсталостью посещает общеобразовательную школу 1 раз в неделю. За одно посещение он включается в 1 урок (либо фронтальное внеклассное мероприятие), 1 индивидуальное и 1 подгрупповое занятие.

При посещении массовой школы детьми с умеренной умственной отсталостью мы учитывали особенности поведения детей, затрудняющие включение в коллектив здоровых сверстников. К таким качествам мы относили: крайнее затруднение при включении в контакт со взрослым/сверстником, преобладание эмоционального настроя с элементами негативизма, агрессии, частое провоцирование конфликтных ситуаций, проявления излишней настойчивости, агрессивности. Наличие таких качеств явилось противопоказанием к включению в коллектив здоровых сверстников.

Также необходимо учитывать, какой **уровень понимания речи** имеет ребенок. Если ребенок имеет ситуативный уровень понимания речи (знает свое имя, но понимание названий предметов обихода, игрушек, частей тела только начинает формироваться, не понимает слов – действий), то это также является противопоказанием для включения в модель частичной интеграции. Если же в процессе занятий уровень понимания речи достигнет номинативного уровня, то противопоказание снимается.

Следующим фактором, который мы учитывали, было понимание ребенком средств невербальной коммуникации. Если ребенок владеет способностью к подражанию, может копировать жесты и мимику взрослого, однако, у него отсутствует функциональное содержание жеста (ребенок, повторяя жест, не понимает его значение), то это также являлось противопоказанием к включению в коллектив здоровых сверстников.

При посещении общеобразовательной школы ребенка с умеренной умственной отсталостью сопровождает тьютор. При каждом посещении школы ребенок включается во фронтальное занятие, индивидуальную деятельность и подгрупповую.

При посещении фронтального занятия ребенок включается в коллектив целого класса, это либо урок, либо деятельность после урока. Во время фронтального занятия ребенка сопровождает тьютор. При выборе вида деятельности учитываются индивидуальные возможности и предпочтения ребенка. Это может быть урок музыки, ритмики, физкультуры, уроки труда, кружки, которые ребенок с умственной отсталостью посещает со всем классом, к которому он прикреплен. Для подготовки ребенка к уроку тьютор должен быть знаком с планированием учителя.

Индивидуальная деятельность организуется с целью подготовки ребенка к фронтальному занятию, подгрупповой досуговой деятельности в небольшой группе детей.

Подгрупповая деятельность проводится с небольшой группой детей в форме проекта, театрализации, ручной деятельности. Она направлена не только на актуализацию имеющихся у ребенка с умеренной умственной отсталостью средств общения, но и на развитие у него коммуникативных умений.

Ручную деятельность мы проводили в двух формах организации совместной деятельности: совместно – индивидуальной форме и совместно – последовательной. При совместно – индивидуальной организации деятельности каждый участник делал свою часть работы «независимо» от других и вливался в общую работу. Совместно – последовательная форма предполагает усложнение: общая задача выполняется последовательно каждым участником (один вырезает, другой располагает, третий наклеивает). В результате дети учатся кооперироваться с партнером.

Библиографический список

1. Мамаева А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия – дисс... канд. пед. наук Екатеринбург, 2008 – 269с.
2. Степина О.С. Формирование коммуникативных умений младших школьников с ЗПР на основе учебного взаимодействия – дисс... канд. пед. наук Екатеринбург, 2009 – 170с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР СРЕДСТВАМИ МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ЗНАКОЧИТАЙКА»

Л.Н. Кузменкова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

О.А. Козырева

Наиболее эффективными в формировании коммуникативно – языковых навыков являются средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения детьми нового материала. Одним из таких средств является методика знаково-графического опосредствования.

Эта методика позволяет задействовать зрительную, слуховую, двигательную память, совершенствовать мышление и речь, делать высказывания детей более логичными и последовательными, поддерживать интерес детей к активной речевой деятельности.

В основе этой методики лежит теория Л.С Выготского о социокультурном подходе; исследования ученых (Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко и др.), которые утверждают, что метод наглядного моделирования помогает ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними; рекомендации В.К Воробьевой, О.С. Ушаковой и Л.М Клариной о применении символов в процессе развития речи детей с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, применение данной методики с детьми, имеющими нарушения речи очень актуально:

- Для детей со сложной структурой дефекта характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему;
- Совокупное нарушение психических функций у таких детей затрудняет процесс усвоения материала. Использование символической аналогии опирается на наиболее сохранный анализатор – зрение, что позволяет формировать приемы работы с памятью, развивать мышление.
- Уровень информативности высказывания таких детей очень низкий. Чаще всего их речь состоит из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой. Применяя графическую аналогию, мы помогаем детям обобщить свой непосредственный опыт, систематизировать полученные знания, расширяем их словарный запас, что дает возможность наиболее четко формулировать свои мысли.

Методика знаково-графического опосредствования может применяться во всех направлениях коррекционной деятельности, но наиболее эффективно ее использование в формировании связной речи и лексико-грамматических категорий, ведь именно они являются наиболее сложными для восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями. При этом работа проводится над всеми видами речевой деятельности:

- игры со словами
 - заучивание стихотворений
 - работа с предложением
 - пересказ
 - составление рассказов
- (см. приложение)

Формы организации образовательной деятельности с применением наглядного моделирования могут быть различными, в зависимости от задач, стоящих перед логопедом:

- Индивидуальное взаимодействие со взрослым;
- Работа в парах;
- Подгрупповая работа.

Основным способом организации образовательной деятельности в нашем учреждении является игра, поэтому нашим коллективом были разработаны и применяются на практике несколько разновидностей пособий и игр со Знакочитайкой:

- мягкие пособия
- настольно печатные игры
- компьютерная игра
- игры на интерактивной доске

Все эти игры позволяют развивать речь посредством моделирования, когда речевые конструкции составляются с помощью картинок – символов. Такие игры доступны детям с младшего дошкольного возраста. Они используются с постепенным повышением доли самостоятельного участия детей и проводятся в определенной последовательности:

Мы выделяем 2 этапа :

1. Знакомство с предложенными символами; Развитие умения дешифровки.
2. Формирование навыка самостоятельного моделирования.

На первом этапе работы детям предлагаются готовые символы слов –предметов, признаков, действий, при этом оговаривается, что символы слов, обозначающих действие, будут изображены на карточках со стрелочкой, а слова – признаки могут быть обозначены волнистой линией. Усложнение материала происходит постепенно, за счет расширения словарного запаса и знакомства с предлогами. При этом, предлоги обозначаются в соответствии с методикой Орфинской.

Действуя с символами, ребенок учится анализировать, выделять необходимые существенные связи и отношения предметного мира, получает возможность соотносить знак и слово, различать грамматические единицы речи, читать их с помощью графических символов и самостоятельно составлять предложения.

На втором этапе дети сами составляют предложения, тексты, совместно с родителями придумывают и зарисовывают небольшие стихи, используя при этом как готовые символы, так и придуманные самостоятельно. Очень важным моментом, на наш взгляд, при придумывании новых графических схем к литературным произведениям является совместная исследовательская деятельность. Подбирая картинки к новым произведениям, дети не только самостоятельно выясняют значение трудных слов, но и учатся договариваться друг с другом. В результате у детей формируются такие важные качества, как самостоятельность, инициативность, коммуникативность.

Как показывает практика, методика знаково-графического опосредствования является эффективным средством облегчающим процесс восприятия и переработки информации, стимулирующим речевую активность, что способствует развитию коммуникативно – языковых навыков у дошкольников.

Приложение

Игры, на уточнение и расширение словаря.

1. «Какой? Какая? Какое?» Детям предлагается набор предметов по теме и картинки, обозначающие эти предметы, а также картинки – символы, обозначающие характерные признаки данных предметов. Необходимо к выбранному предмету подобрать подходящие картинки и правильно составить словосочетание.

2. «Найди предмет» На столе предметы, подобранные по теме. Ведущий составляет словосочетание и выкладывает его из картинок – символов. Дети прочитывают словосочетание и находят заданный предмет.

3. «Кто что делает?» Выбирается ведущий, который будет изображать разнообразные действия. Дети угадывают действие и выбирают его из готовых картинок – символов.

4. «Прочитай и сделай». Ведущий составляет словосочетание из картинок – символов, обозначающих предметы и действия к ним (например: Саша спит). Тот, для кого составлено данное словосочетание, читает и выполняет. Если задание ребенок выполняет правильно, он становится ведущим.

Заучивание стихотворений с помощью пиктограмм.

1. Любое стихотворение можно зарисовать с помощью символов, понятных детям. При заучивании наизусть педагог медленно читает стихотворение и одновременно показывает символ каждого произнесенного слова. Второе прочтение происходит вместе с детьми. После этого дети сами способны воспроизвести текст, сначала с опорой на пиктограмму, а потом и без нее.

2. Педагог читает стихотворение, затем предлагает детям всем вместе придумать символы и зарисовать его. Воспроизводят текст дети самостоятельно или с помощью педагога.

3. Дети самостоятельно или с помощью взрослого придумывают символы к небольшим стихотворениям и зарисовывают их.

Пересказ с помощью пиктограмм.

1. Педагог предлагает детям готовую пиктограмму рассказа. Показывая символ каждого слова, прочитывает его. Спрашивает у детей, что обозначает каждый символ. Если есть необходимость, объясняет непонятные слова. Читает рассказ еще раз и предлагает пересказать детям совместно по предложению либо индивидуально.

2. Педагог читает рассказ, затем предлагает детям всем вместе придумать символы и зарисовать его. Читает рассказ по придуманным символам и предлагает детям пересказать его.

Знакомство с предлогами.

1. Педагог располагает предметы в различных местах кабинета (под столом, на стуле, у шкафа, за стулом и т. д.). Детям предлагается сказать, где лежит предмет и подумать, какая картинка обозначает данный предлог.

2. Педагог составляет простое предложение с предлогом, с помощью картинок – символов, ребенок читает предложение и находит заданный предмет.

3. Предметы расположены в ряд. Ребенку предлагается определить между какими предметами спрятался заданный предмет и правильно составить предложение из картинок – символов.

Составление и распространение предложений.

1. «Раскрась предложение» Детям предлагаются наборы карточек с изображением слов – символов для составления простых предложений. После того, как дети справятся с заданием, вносятся дополнительные картинки, обозначающие признаки. Нужно раскрасить предложение, сделать его красивым. Готовое предложение зарисовывается педагогом, чтобы ребенок наглядно видел результат.

2. «Прятки». Дети играют подгруппами. Ведущие прячут предмет и составляют из картинок – символов предложение. Задача другой команды разгадать зашифрованное послание и найти спрятанный предмет.

Библиографический список

1. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Книга для учителя. Минск: 1989. -204 с.
2. Козырева О.А. Особенности вербального мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопед в детском саду. – 2013. – № 2. – С. 17-20.
3. Козырева О.А. Методология детского билингвизма //Коррекционная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 6-20.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 9-12 ЛЕТ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ И ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ

А.В. Кузнецова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

Для ребенка с нарушением интеллекта обучение общению представляет большую значимость. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научится жить в нем. Изучение коммуникативных умений умственно отсталых детей позволяет наиболее грамотно построить процесс их обучения, воспитания и развития, делает более успешной социализацию.

Вслед за авторами А.А.Бодалевым, Я.Л. Коломинским, Л.Я.Лозован, А.В. Мудриком, А.А. Реан, Е.Г. Савиной, мы рассматриваем *коммуникативные умения* как личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях учащихся и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

Объектом нашего исследования является система коммуникативных умений, включающая умения воспринимать и производить коммуникативные сигналы (вербальные, невербальные, паралингвистические), степень развития умений и навыков общения, владение инициативой, проявление активности в общении.

Цель исследования: изучение особенностей средств коммуникации и коммуникативных умений у детей 9-12 лет с тяжелой степенью умственной отсталости и отсутствием общеупотребительной речи.

Задачи: разработать методику изучения и критерии оценки средств коммуникации и коммуникативных умений у детей 9-12 лет с тяжелой степенью умственной отсталости и отсутствием общеупотребительной речи; изучить состояние средств коммуникации и коммуникативных умений у данной категории детей; провести сравнительный анализ средств коммуникации и коммуникативных умений в выделенных группах.

В процессе разработки программы констатирующего эксперимента мы руководствовались методиками, предложенными Е.Г. Федосеевой [2] и А. В. Мамаевой [1]. Диагностические методики указанных авторов были адаптированы и модифицированы нами с учетом целей исследования, возраста и психолого-педагогических особенностей данной категории детей. Авторский вклад заключался в подборе, адаптации и предъявлении заданий обследования.

Адаптированная нами методика изучения средств коммуникации включает обследование лексического запаса в экспрессивной и импрессивной речи, а также обследование невербальных средств – задания на употребление и понимание жестов:

Серия 1. Исследование словаря существительных.

Исследуется умение понимать и употребить слова из обиходно-бытовой лексики, обозначающие названия предметов, и умение понимать функциональное назначение предметов.

Методика обследования:

Логопед показывает три картинки – кукла, мячик и матрешка и спрашивает: – Покажи, где кукла.

Логопед показывает картинку с куклой и задает вопрос: – Что это? – Кукла. – Логопед фиксирует ответ ребенка – звук, слог или звукокомплекс.

– Как ты играешь с куклой?

– Угадай, с кем я играю? (логопед показывает, как укачивает куклу). – Покажи, как ты играешь?

Сопутствующая задача – обследование понимания и употребления жестов.

Оборудование. Наборы предметных картинок или игрушек, реальных предметов (при непонимании картинок).

При выполнении задания на употребление и понимание жестов, логопед убирает со стола весь стимульный материал. Если ребенок не показывает жесты, логопед проверяет есть ли манипуляция с предметом – например, даёт ребенку расческу:

– Покажи, как ты расчесываешь волосы?

Фиксируется. Принятие инструкции, понимание лексем, понимание целостных словосочетаний с опорой на предмет и адекватность действий с предметами, умение называть предметы (словом, звукоподражанием, искаженным словом с сохранением ритмического рисунка, одним слогом, звуком), способность к речевому подражанию, использование невербальных средств коммуникации, активность в общении.

Серия 2. Исследование глагольного словаря.

Исследуется умение понимать и употреблять слова, обозначающие действия из обиходно-бытовой лексики, изображать действия. Сопутствующая задача – обследование понимания и употребления жестов.

Методика обследования: Логопед показывает картинку и спрашивает:

– Покажи, где мальчик спит. – Что делает мальчик? – Покажи, как ты спишь. – Угадай, что я делаю? (логопед показывает жест «Сплю» – складывает ладони под ухом).

Оборудование: Простые сюжетные картинки, на которых изображен один субъект, выполняющий действие: рисует, спит, поет, ест, играет.

Если ребенок не понимает сюжетную картинку, логопед показывает действия с помощью куклы. Проверяется также подражание действию (если позволяют двигательные возможности ребенка) и речевое подражание: после правильного показа логопед хвалит ребенка, изображает действие, называет его и делает паузу в 2-3 секунды. Если подражание (речи или действию) отсутствует, стимулирует: «Покажи, как мальчик (девочка) рисует» и т.д. При большом количестве неправильных показов с целью отграничения ошибок, связанных с непониманием речи, от ошибок, связанных с непониманием сюжетных изображений, ребенку предлагается имитировать действие: «Покажи, как мальчик рисует».

Фиксируется. Принятие инструкции, понимание слов, обозначающих действия, умение называть и изображать действие (словом, звукоподражанием, искаженным словом с сохранением ритмического рисунка, одним слогом, звуком, жестом), способность к подражанию действию и речевому подражанию, использование невербальных средств коммуникации, активность в общении, понимание сюжетных изображений.

Серия 3. Исследование словаря признаков.

Исследуется понимание качественных и относительных прилагательных, умение изображать их значение вербальными и невербальными средствами.

Оборудование. Наборы простых предметных картинок или (при непонимании картинок) муляжей и игрушек:

Методика обследования:

– Обследование понимания: – Покажи, что здесь сладкое, горькое.

– Обследование употребления: – Конфета какая?

– Обследование умения изображать прилагательные невербальными средствами:

– Покажи, какая сладкая конфета, а какой горький лук? В качестве помощи можно показать ребенку образец мимики – Лук такой горький, а конфета такая сладкая.

Фиксируется. Принятие инструкции, понимание слов, обозначающих признаки, умение называть и изображать признаки (словом, звукоподражанием, искаженным словом с сохранением ритмического рисунка, одним слогом, звуком, интонацией, мимикой, жестом), способность к подражанию, использование невербальных средств коммуникации, активность в общении.

Результаты обследования подробно фиксируются в протоколе.

С целью выявления коммуникативных умений в игровой деятельности детей с тяжелой умственной отсталостью, проводилась диагностика. Для диагностики мы предлагаем детям следующие виды игр: подвижные, предметные, сюжетные, дидактические игры. Содержание игр носит коммуникативный характер. Ребенку предлагается 2 игры каждого вида. Сначала предлагается вариант индивидуальной игры, а потом игра с группой детей. Преимущество в выборе игры отдается ребенку, если он отказывается от одной игры, ему предлагается другая. Так определяются значимые для ребенка игры. Мы подбирали игры, которые вызывают радость от общения со взрослыми и сверстниками. Они создают положительный эмоциональный фон, повышают речевую и двигательную активность детей. Для исследования коммуникативных умений детям предлагались следующие игры:

1) Сюжетные – «Покорми куклу, уложи её спать», «На приеме у врача»; 2) Дидактические – лото «Одежда» и «Животные – Кто так кричит?»; 3) Подвижные – «Колпачок» и «Если весело живётся...».

В качестве основных показателей уровня развития коммуникативных умений были взяты:

1. коммуникативность (легкость вступления в общение, мотивация, наличие заинтересованности в контакте);
2. активность, инициативность, продолжительность общения;
3. экспрессивность общения (разнообразие средств общения: слово, жесты, мимика, пластика и другие невербальные проявления, их выразительность, эмоциональное состояние);
4. характеристика речевых высказываний.

При обследовании также необходимо фиксировать возможность вовлечения ребенка в совместную со взрослым и с детьми игровую деятельность, наличие интереса к предложенным играм, проявление инициативы со стороны самого ребенка, его эмоциональную реакцию, наличие звукоподражаний, модулированного лепета, сопровождающего игру. Кроме этого, нужно отметить доступный ребенку уровень игрового взаимодействия: проявление интереса к игрушкам, их выбор, адекватность использования и обратить внимание на поведение школьника в игре.

По результатам обследования делается интерпретация и анализ полученных данных, составляются сводные таблицы.

Мы предполагаем, что использование предложенной нами методики позволит оценить уровень развития средств общения и коммуникативных умений у детей с тяжелой степенью умственной отсталости и отсутствием общеупотребительной речи.

Библиографический список

1. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: Дисс. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 202 с.
2. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М., 1999.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НОРМОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

К.А. Куцалова, Л.А. Сырвачева

Старший дошкольный возраст – очень важный этап в психическом развитии ребенка. Разнообразие видов деятельности, которые осваивает дошкольник, объединяет одно – в них формируется важнейшее личностное новообразование этого возраста – произвольная регуляция поведения и деятельности, способность к самоконтролю. Одним из таких новообразований является саморегуляция.

Развитие произвольности – многокомпонентный процесс, требующий обязательного фор-

мирования целостной системы осознанной саморегуляции. Эта система включает в себя способность удерживать цель выполняемой деятельности, составлять программу исполнительных действий, формировать модель значимых условий деятельности, уметь пользоваться обратной связью и корректировать допущенные ошибки, как в процессе самой деятельности, так и по ее окончании. Успешное выполнение любой деятельности возможно лишь при наличии такой целостной системы произвольной саморегуляции. Под саморегуляцией следует понимать способность ребенка к формированию произвольной самостоятельной деятельности.

Саморегуляция – это целенаправленное изменение работы различных психофизиологических функций, для осуществления которого требуется формирование особых средств контроля над деятельностью [1].

Согласно точке зрения В.И. Моросановой, О.А. Конопкина и А.К. Осницкого, саморегуляция представляет из себя процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики [6].

Б.В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением [3].

Саморегуляция играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности, к которым в первую очередь относится учение. Для успешного осуществления учебной деятельности необходим определенный уровень развития саморегуляции, необходимы такие умения как: сосредоточить внимание, воспринимать и запоминать информацию, ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с заданным образцом. Таким образом, успешность обучения зависит от уровня развития саморегуляции.

Саморегуляция недостаточно изучена на современном этапе, имеющиеся данные отражают лишь некоторые общие моменты развития саморегуляции в контексте формирования определенных умений и навыков, связанных с упорядочиванием деятельности.

В настоящее время проблема изучения особенностей развития саморегуляции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) рассматривается в психологии опосредовано и в целом остается малоизученной. Исследований, которые затрагивали бы процесс развития саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня, нам найти не удалось. Существуют исследования саморегуляции старших дошкольников в структуре психологической готовности к школе. Известна работа Н.О. Сипачева [8] по изучению особенности становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте, однако данная работа позволяет судить об особенностях формирования психической саморегуляции в интеллектуальной деятельности у 6–7-летних детей с нормальным речевым развитием.

Изучение саморегуляции у дошкольников 6-7 – летнего возраста является на наш взгляд особенно актуальным, поскольку именно в этом возрасте ребенку для успешного осуществления учебной деятельности необходимо определенное развитие способности к саморегуляции.

Решение данной проблемы, несомненно, имеет практическое значение, что связано с возрастанием количества дошкольников с общим недоразвитием речи, они составляют на сегодняшний день самую многочисленную группу детей с нарушениями развития [4].

Повышение процента речевых нарушений является результатом многих неблагоприятных факторов, таких как загрязнение экологии, дестабилизация в социальной среде, рост процента родовых травм и послеродовых осложнений, увеличение количества заболеваний и различных патологий, влияющих на здоровье и психическое развитие ребенка [9].

В основу нашего исследования легло предположение о том, что уровень развития саморегуляции у детей 6-7 лет с ОНР будет отличаться от уровня развития саморегуляции детей того же возраста с нормой речи, в связи с тем, что недоразвитие речи повлияет на процесс саморегуляции, который обеспечивается в основном вербальными средствами [10].

Экспериментальное исследование по изучению особенностей развития саморегуляции у детей 6-7 летнего возраста проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного

учреждения детский сад комбинированного вида № 226 «Золотой ключик» Кировского района г. Красноярска. В эксперименте принимали участие 30 детей: 15 детей с общим недоразвитием речи II-III уровня и 15 детей с нормальным речевым развитием.

Для глубокого и качественного изучения особенностей саморегуляции дошкольников использовались следующие методики: «Способность к саморегуляции деятельности, близкой к учебной» (Л.П. Уфимцева, Л. А. Сырвачева), методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)[7], анкета «Индивидуальный профиль психосоциального развития ребенка» (Л.П. Уфимцева, Л.А. Сырвачева) [2].

Результаты изучения способности к саморегуляции деятельности, близкой к учебной у детей с ОНР и с нормой речевого развития с целью выявления уровня сформированности регулятивной функции (умения принять задание взрослого и подчинить ему свою деятельность в определенном временном интервале) по первой методике представлены на 1 рисунке.

Установлено, что у детей с ОНР на 20% реже встречается высокий уровень развития саморегуляции, на 6% реже средний уровень и на 26% чаще встречается низкий уровень способности к саморегуляции по сравнению с дошкольниками с нормой речи.

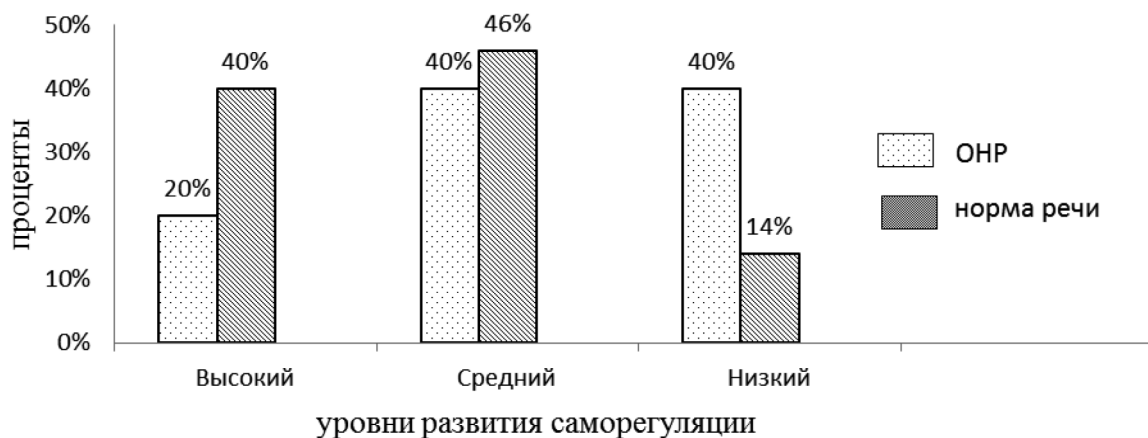


Рис. 1 Сравнительный анализ сформированности регулятивной функции у детей с ОНР и нормой речевого развития

Результаты изучения саморегуляции детей с ОНР и с нормой речевого развития с целью определения уровня развития у старших дошкольников предпосылок к учебной деятельности (умение внимательно слушать, четко выполнять указания взрослого, не отвлекаясь на посторонние раздражители и степень самостоятельности ребенка в учебной работе) по методике «Графический диктант» представлены на 2 рисунке.

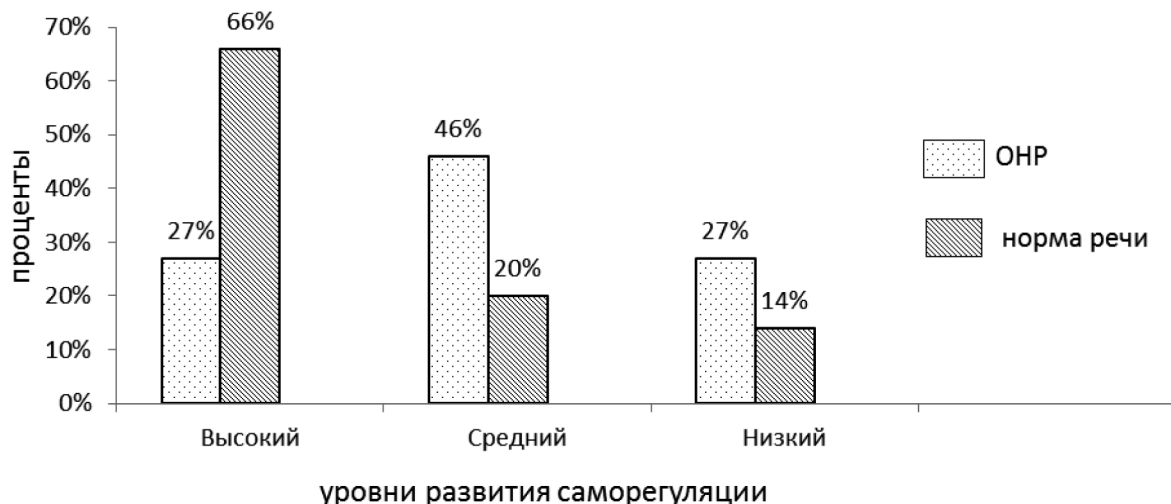


Рис. 2 Сравнительный анализ изучения саморегуляции у детей с ОНР и нормой речевого развития

Установлено, что дети с ОНР на 39% реже проявляют высокий уровень развития саморегуляции, на 26% чаще проявляют средний уровень развития саморегуляции и на 13% чаще проявляют низкий уровень саморегуляции по сравнению с дошкольниками с нормой речи.

Результаты исследования сформированности произвольного поведения детей с ОНР и нормой речевого развития (умение управлять своим поведением, стремление преодолевать трудности, способность проявлять самостоятельность) по анкете «Индивидуальный профиль психосоциального развития ребенка» представлены на 3 рисунке.

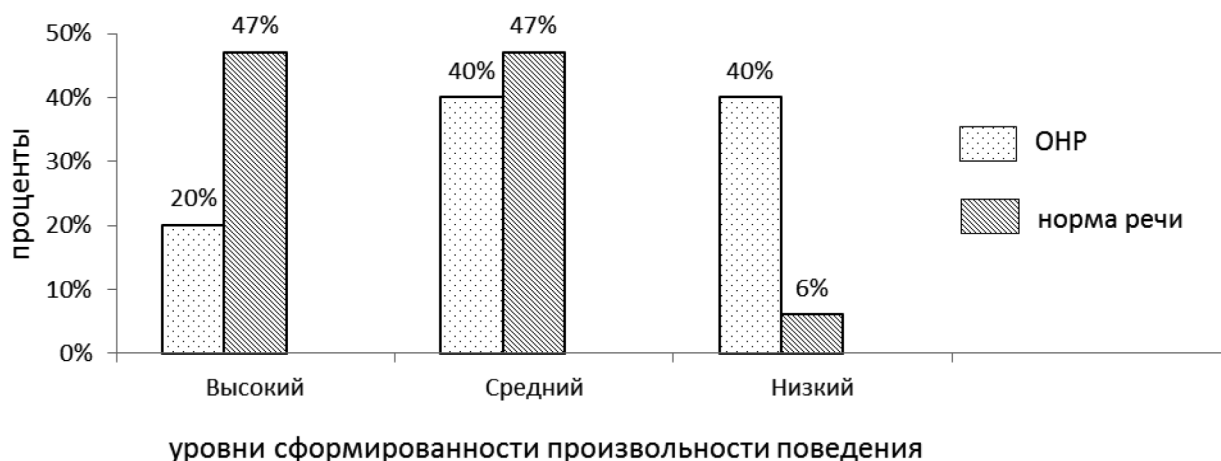


Рис. 3 Сравнительный анализ сформированности произвольного поведения у детей с ОНР и нормой речевого развития

Установлено, что у детей с ОНР на 27% реже встречается высокий уровень сформированности произвольного поведения, на 7% реже средний уровень и на 34% чаще встречается низкий уровень сформированности произвольного поведения по сравнению с дошкольниками с нормой речи.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования было выявлено, что у детей с общим недоразвитием речи по сравнению с детьми без ОНР развитие саморегуляции имеет следующие особенности.

1. У детей с ОНР реже по сравнению с детьми с нормой речевого развития проявляется высокий уровень способности к саморегуляции, характеризующийся умением полностью принять задание взрослого и подчинить ему свою деятельность в определенном временном интервале.

2. У детей с ОНР намного чаще, по сравнению с детьми без речевой патологии, проявляется низкий уровень развития саморегуляции, который характеризуется несформированностью действий самоконтроля за собственной деятельностью, неумением планировать предстоящую деятельность, принимать и сохранять инструкцию при выполнении задания, а также импульсивностью действий.

3. У детей с ОНР намного реже по сравнению с детьми с нормой речевого развития высокий уровень развития саморегуляции, предпосылок к учебной деятельности, характеризующийся умением внимательно слушать, четко выполнять указания взрослого и проявлять самостоятельность в учебной деятельности.

4. У детей с ОНР чаще по сравнению с детьми без речевой патологии проявляется низкий уровень развития предпосылок к учебной деятельности, характеризующийся неумением внимательно слушать и четко выполнять указания взрослого, не отвлекаясь на посторонние раздражители, низкой степенью самостоятельности ребенка в учебной деятельности.

5. У детей с ОНР намного реже по сравнению с детьми с нормой речевого развития высокий уровень сформированности произвольного поведения, характеризующийся способностью сосредоточенно, без отвлечений работать по инструкции в течение определенного времени, способностью проявлять настойчивость и самостоятельность.

6. У детей с ОНР гораздо чаще по сравнению с детьми без речевой патологии низкий уро-

вень сформированности произвольного поведения, характеризующийся неумением управлять своим поведением, неспособностью проявлять самостоятельность, отсутствием стремления преодолевать трудности.

Библиографический список

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М.: АСТ, Харвест, 1998.
2. Диагностическая программа оценки психического развития детей дошкольного возраста / Л.П. Уфимцева, Л. А. Сырвачева // Электронный учебно- методический комплекс. – Красноярск, Институт специального образования КГПУ им. В.П. Астафьева г. Красноярск, 2009. (регистрационное свидетельство № 21381)
3. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал – 1989. – т. 2. – № 2
4. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2008. – 488 с.
6. Моросанова В.И. Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007
7. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Ред. Эльконин Д. Б., Венгер А. Л. М., 1988.-136с.
8. Сипачев Н.О. Особенности становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте // сборник исследовательских работ: Личностные и когнитивные предпосылки саморегуляции деятельности человека / под ред. В. И. Моросановой. – М.: ПИ РАО, 2005. – С. 235–270.
9. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб., 1997.
10. Черкасова Е. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи//Дошкольное воспитание, 2006, № 11.- С. 65- 67.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 3-Х ЛЕТ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ I УРОВНЯ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА

Т.А. Логвиненко

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

Проблема обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи является весьма актуальной в современной педагогике. В настоящее время многие специалисты отмечают рост количества детей с различной речевой патологией (Е.Ф. Архипова, Т.Г. Визель, Л.Г. Парамонова и др.), при этом увеличилось количество дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, в том числе и с общим недоразвитием речи.

В рамках магистерской диссертации нами была составлена и апробирована программа логопедической направленности по формированию коммуникативных умений у детей 3-х лет, имеющих общее недоразвитие речи I уровня, с использованием фольклорного материала.

Занятия проводились в течение шести месяцев в следующем режиме: 2 раза в неделю подгрупповые, 2 раза – индивидуальные. В результате систематической работы качество речи испытуемых значительно улучшилось. Остановимся подробнее на организации логопедической работы.

На подгрупповых занятиях развитие речи осуществляется в процессе музыкально-ритмической деятельности с использованием фольклорного материала. За основу нами была взята программа развития М.Ю. Картушиной [3]. Занятия адаптировались для нашей категории детей и позволяли использовать речь, на доступном для них уровне. На занятиях многие упражне-

ние сопровождалось такими инструментами, как колокольчики, бубны, ложки и балалайка. Прохождение программы на оптимальном уровне предполагает владение инструментом (балалайка). Однако живое исполнение не является обязательным условием, возможно музыкальное сопровождение через звукозапись.

Все занятия распределены по лексическим темам, представленным в учебно-тематическом планировании. Пройденный материал систематически повторяется на последующих занятиях. Прослеживается постепенное усложнение материала, однако, важнее всего является уровень требований к речи испытуемых, который увеличивается с учетом расширения их речевых возможностей. Каждое занятие представляет собой подборку упражнений объединенных одной сюжетной линией, направленных на развитие чувства ритма посредством музыки, импрессивной и экспрессивной речи, на развитие мелкой и общей моторики, а также психических процессов. Важным условием для успешного проведения занятия является периодическая смена видов деятельности и позитивный эмоциональный фон, который должен обеспечивать педагог в ходе музыкально-ритмической деятельности.

За основу работы с детьми с I уровнем ОНР нами были взяты методические рекомендации, предложенные в пособиях О.Е. Громовой и Г.Н. Соломатиной [1], Л.Н. Ефименковой [2], а также программа Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой [4].

Индивидуальное занятие состоит из ритуала приветствия, основной части и закрепления материала. В основной части мы знакомимся с определенной лексической темой, работаем над развитием импрессивной и экспрессивной речи, психических процессов, также проигрываем некоторые элементы подгруппового занятия, учитывая индивидуальные особенности ребенка. В конце закрепляем пройденный материал.

Речевые эталоны, сформированные на индивидуальных занятиях, затем закрепляются на подгрупповых.

Важно отметить, что использование фольклорного материала, а также музыкальное сопровождение балалайкой, дают высокий эмоциональный фон на протяжении всего занятия, возможность включаться в деятельность даже для детей с низким уровнем речевого развития. Это позволяет достаточно быстро установить положительный эмоциональный контакт с ребенком и сократить сроки подготовительного этапа логопедической работы.

Ниже представлен пример адаптированного музыкально-ритмического занятия.

Пример подгруппового занятия «Кошка и котята»

Тренировочный этап, 21 занятие

Оборудование: игрушки – кошка, котенок, мышка; большая и маленькая миски, по 5-6 кружков больших и маленьких – каждому ребенку.

Ход занятия

Пальчиковая игра «Расскажу про кошку»

Логопед:

Подставляй ладошку,
Расскажу про кошку.
Будем пальчики считать?
Будем пальчики считать!
Раз-два-три-четыре-пять!
Вот – кулак,
А вот – ладошка.
На ладошку села кошка!
И крадемся потихоньку,
И крадемся потихоньку...
Видно, мышка там живет!

(П.Пикулева)

*Вытягивают вперед руку ладошкой вверх.
Гладят ладонь другой рукой.
Шевелят пальчиками.
Сжимают пальцы в кулак и разжимают их.
Поочередно загибают пальчики на руке.
Сжимают пальцы в кулак.
Разжимают их.
Ставят на ладонь пальцы второй руки.
«Пробегают» пальчиками по руке до плеча.
Прячут кисть другой руки
в подмышечную впадину.*

Логопед: Кто же встречает кошку?

Это кто встречает маму

Звонкой песней «мяу-мяу»?

(До чего же голос тонок!)

Это – рыженький ... (котенок).

(С.Еремеев)

Музыкально-дидактическая игра на развитие звуковысотного слуха «Кошка и котенок»

(авторская)

Логопед:

На окно-окошко

Села мама-кошка,

Села, посидела,

Песенку запела:

– Мяу!

А котенок услышал,

Быстро к маме прибежал.

Он на кошку поглядел,

Тонким голосом запел:

– Мяу!

На планшете изображен домик.

В окошке появляется кошка.

Дети поют песенку.

Прпевают звуки в низком регистре,

показывая рукой внизу.

На планшете около домика в прорезь

вставляется фигурка котенка.

Дети поют песенку.

Прпевают в высоком регистре, показывая

мелодию рукой.

Логопед: Ребятки, посмотрите: кошечка заболела. Пожалеем ее.

Подвижная игра «Заболела кисонька»

Логопед: (дети по мере возможности повторяют фразу: Ой, как болит!)

Заболела кисонька,

Кисонька-беляночка,

Болит у кисы головушка,

Ой, как болит!

Болит у кисы лапочка,

Ой, как болит!

Болит у кисы ноженька,

Ой, как болит!

Поглаживают грудь и живот.

Гладят голову движениями

от лба к затылку.

Поглаживают поочередно руки

от кисти к плечу.

Поглаживают ноги снизу вверх.

Логопед: Пришли ребятки, стали кисоньку лечить, молочком ее поить. Давайте украсим миску для мамы-кошки и мисочку для котенка.

Дети выкладывают на большой миске узор из больших кружков, на маленькой – из маленьких.

Логопед: Кошечка поправилась, попив теплого молочка, и стала играть со своим котенком.

Весь день мама-кошечка нянчит котят,

Каждый ребенок, как мама, усат! (М.Дружинина)

Пока котенок крошка,

С ним рядом мама-кошка.

Когда он вырастет – ему

Все в жизни делать самому.

Без ванной комнаты и мыла

Мыть шерстку так, как мама мыла. (В.Борисов)

Танец «Котятки» (М.Аромштан) в сопровождении балалайки

Логопед: Все котятки

Мыли лапки:

Вот так, вот так!

Мыли ушки,
 Мыли брюшки:
 Вот так, вот так!
 А потом они устали,
 Сладко-сладко засыпали:
 Вот так, вот так!
Логопед: А когда котята проснутся, сразу начинают шалить и играть.
 Два котенка, два тигренка –
 Шустренькие лапки.
 Любят игры эти тигры
 В цапки и царапки. *(О. Сердобольский)*
Ритмическая игра «Цапки» (авторская)
Логопед: *(сначала проговариваем слова, затем повторяем движения)*

Киска лапками играла,
 Киска лапками стучала:

Цапа-цапа-цапа-цапа,
 Цапа-цапа-цапа –
 Цап!

*Ударяют одновременно обеими ладошками
 по коленям четвертными длительностями.
 Восьмыми длительностями поочередно
 хлопают по коленям.
 Быстро прячут руки за спину.*

Песня «Киска» (Г. Курина) *в сопровождении балалайки.*

Я маленькая киса, мяу-мяу.
 И мне не бегать быстро, мяу-мяу.
 Люблю залезть повыше, мяу-мяу.
 Меня боятся мыши, мяу-мяу!
 Мыши в норочках сидят,
 Мыши в щелочки сидят. *(большим и указательным пальчиками
 показать щелочку)*
 Ой, как мышек много тут! *(развести руки в стороны)*
 Коготками все скребут. *(Скрести ногтями по коленкам)*
 Тише, мыши, серый кот, *(грозить пальчиком)*
 Он вас всех подстережет.
 Только котик засыпает, *(сложить ладошки, положить под ушко)*
 Все мышата выбегают. *(Встать со стульчиков и пробежать кружок).*
(В. Борисов)

Логопед: Поиграли кошка и котята с мышами, и пошли погулять. Пойдемте и мы вместе с ними.

Дети уходят из зала, подражая движениям кошки.

Представленные в данной статье позволяют повысить эффективность всего коррекционно-развивающего процесса. В частности установить положительный эмоциональный контакт с ребенком и вызвать его активный познавательный интерес. Данная подготовительная работа является основой дальнейшего успешного логопедического воздействия. В ходе эксперимента предложенная нами система взаимодействия индивидуальных и подгрупповых музыкально-ритмических занятий позволила нам постоянно поддерживать высокий уровень активности младших дошкольников. В результате мы отметили успешную динамику речевого развития всех испытуемых.

Библиографический список

1. Громова О.Е., Соломатина Г.Н., Лексические темы по развитию речи детей 3-4 лет: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – С 42-44.

2. Ефименков Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. – 2-е изд., переруб.— М.: Просвещение, 1985. – С 13-16.
3. Картушина М.Ю., Логоритмике для малышей: Сценарии занятий с детьми 3-4 лет. –М.: ТЦ Сфера, 2005. – С 73-77.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей: «Логопедическая работа с детьми I уровня речевого развития». – М.: «Просвещение», 2008. – С 72-95.

ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

М.В. Ломакина

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

Анализ практики и психолого-педагогических исследований в коррекционной педагогике показал, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития [2, 6].

Среди данных речевых нарушений значительное место занимает такая патология, как общее недоразвитие речи, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне речи, при нормальном слухе и интеллекте [2].

Отставание в развитии языковых средств при общем недоразвитии речи (произношения, словаря, грамматического строя) не может не оказывать определенного влияния и на формирование более сложных видов речевой деятельности, в том числе связной монологической речи [5].

В свою очередь, успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи [1].

Таким образом, необходимость изучения умения составлять повествовательные рассказы у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня обусловлена не только значимостью обнаружения возможных недостатков в связной повествовательной речи, но и необходимостью последующего коррегирования этих недостатков в связи с предстоящим началом школьного обучения.

Исследование проводилось на базе МДОУ № 59 г. Красноярск в 2013 году. В эксперименте принимали участие десять воспитанников 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент включал четыре серии заданий.

1. Составление рассказа по сюжетной картинке;
2. Составление рассказа по серии сюжетных картин;
3. Пересказ текста;
4. Составление рассказа из личного опыта.

При проведении эксперимента нами были использованы общепринятые в логопедии методы обследования связной речи. Для оценки использовались критерии и балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой [4]. Все серии констатирующего эксперимента оценивались по следующим критериям:

- критерий смысловой целостности;
- критерий лексико-грамматического оформления;
- критерий самостоятельности выполнения.

Баллы, начисленные по каждому критерию за все четыре серии заданий, суммируются, а за-

тем высчитывается общее количество баллов. Максимальная оценка за одну серию – 15 баллов, за четыре серии – 60 баллов.

В ходе исследования связной повествовательной речи дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи было выявлено следующее.

При анализе связной повествовательной речи в зависимости от вида рассказа (рассказ по сюжетной картине, пересказ, рассказ по сериям сюжетных картин и рассказ по представлению) нами было обнаружено, что наиболее низкие результаты дети показали по первой (умение составлять рассказ по сюжетной картине) и четвертой серии заданий (умение составлять рассказ по представлению на заданную тему). В свою очередь результаты за вторую (по серии сюжетных картин) и третью (пересказ) серии заданий оказались выше, чем за остальные серии.

Сопоставив результаты по всем трём критериям (смысловой целостности, лексико-грамматическому оформлению, самостоятельности составления), нами был сделан вывод о том, что эти три критерия у испытуемых с общим недоразвитием речи нарушены в одинаковой степени. У 90% испытуемых в рассказах имелись нарушения по всем критериям.

Те или иные нарушения **смысловой целостности** (такие как, сокращения, пропуски действий, отсутствие связующих звеньев между событиями) присутствовали в рассказах у 90 % испытуемых (9 человек). Причём, у 10 % (1 человек) данные явления наблюдались в составленных рассказах по всем сериям заданий.

Наиболее грубые нарушения смысловой целостности наблюдались при составлении рассказов по сюжетной картине – у 90 % (9 человек), пересказов – у 80 % (8 человек) и рассказов по представлению – у 70 % (7 человек).

В рассказах по серии сюжетных картинок смысловая целостность относительно сформирована, лишь у 20 % (2 человека) испытуемых наблюдались нарушения смысловой целостности.

У 90 % испытуемых наблюдались разнообразные **лексико-грамматические** нарушения (поиск слов, близкие словесные замены, стереотипность оформления, повторы слов). У 10 % (1 человек) данные нарушения наблюдались во всех сериях заданий, у 40 % (4 человека) во всех сериях заданий, кроме пересказа прослушанного текста, у 10 % испытуемых (1 человек) во всех сериях заданий, кроме составления рассказа по сюжетной картине.

Наиболее грубые нарушения по данному критерию наблюдались при составлении рассказов по серии сюжетных картин: в рассказах у 70% (7 человек) испытуемых присутствовали лексико-грамматические нарушения.

При составлении пересказов лексико-грамматическое оформление было относительно сформировано: лишь у 20 % (2 человека) испытуемых наблюдались затруднения в лексике.

Анализируя рассказы по критерию **самостоятельности**, было выявлено, что 20 % (2 человека) испытуемым понадобилась стимулирующая помощь во всех четырех сериях заданий.

В той или иной серии заданий, помощь понадобилась 90 % (9 человек) испытуемым, из них стимулирование активности требовалось 10 % (1 человек) во всех сериях заданий, кроме четвертой серии (составление рассказа по представлению).

Наиболее грубые нарушения по данному критерию наблюдались при составлении рассказов по сюжетной картине (80 % (8 человек) воспользовались помощью), а также при составлении рассказов по представлению (60 % (6 человек) испытуемым понадобилась стимулирующая помощь).

При составлении рассказов по серии сюжетных картин степень самостоятельности была относительно сформирована: лишь 40 % (4 человека) испытуемым понадобилась стимулирующая помощь.

Кроме того, нами были выделены четыре уровня успешности (высокий, выше среднего, средний и низкий). Большинство детей находятся на низком уровне – 60 % (6 человек) испытуемых, а остальные испытуемые находятся соответственно на среднем – 20 % (2 человека) и уровне выше среднего – 20 % (2 человека). На высоком уровне не находится ни один испытуемый. Полученные данные говорят о том, что большинство испытуемых с общим недоразвитием речи III уровня, за выполнение как минимум двух серий заданий из возможных четырёх, находятся на низком уровне сформированности умения составлять повествовательные рассказы.

Выявленные особенности и уровневые различия должны быть учтены при определении содержания коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Библиографический список

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. -2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Стребелева Е.А. (ред.) и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Наглядный материал для обследования детей. Методическое пособие: с приложением альбома // Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др., 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2005. – 164 с.
4. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000. – 56 с.
5. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей // Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 103 с.
6. Филичева Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи// Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2009. – 207 с.

ОВЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ДЕТЬМИ 4-5 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

Т. Г. Макарова

Научный руководитель старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики ИСГТ

Г.А. Проглядова

Речь служит средством познания окружающего мира и психического развития человека в целом. Умение пользоваться разнообразными средствами языка для выражения своих мыслей составляет культуру речи [3]. Если речь вовремя не скорректирована, это приведет к нарушениям процессов письма. А письмо – это своеобразное выражение словесной речи [5].

Роль зрения и слуха в речевом развитии и развитии личности в целом очень важное и необходимое условие. Зрение и слух играют огромную роль в развитии социальных взаимоотношений и формировании представлений об окружающем мире [3, 4].

По данным научных исследований наблюдается рост числа детей, имеющих зрительные нарушения [7]. На сегодняшний день заболевания органа зрения составляют около 15% от общей заболеваемости [7]. И в большинстве случаев нарушение зрения сочетается с нарушениями речи. Это указывает на то, что дети, имеющие определенные трудности, связанные с нарушением зрения, речи, зрения и речи нуждаются в особых образовательных потребностях.

Однако, проблема нарушения речи у детей с глубокими нарушениями зрения в логопедическом плане, судя по немногочисленным литературным данным, ни в одном из периодов развития дефектологии углубленно не изучалась и не разрабатывалась.

Лишь с 20-30-х гг. XX в. начинают появляться немногочисленные логопедические работы, посвященные нарушениям речи у детей с дефектами зрения. Но исследования длительное время ведутся главным образом в плане изучения нарушений звукопроизношения. Остальные стороны речи остаются не достаточно изученными. Весьма немногочисленными являются сведения, представленные в логопедической и методической литературе, о содержании и направленности коррекционной речевой работы с детьми, имеющими нарушение зрения [1].

Овладение навыками словообразования и словоизменения детьми с нарушенным зрением и сохранным зрением представляет собой особый интерес, ввиду своих особенностей проявляе-

ния у детей с нарушением зрения. Но, нам не встретилось достаточного количества специальной литературы по данному вопросу.

С целью выявления особенностей овладения навыками словоизменения и словообразования детьми 4-5 лет с ОНР III уровня с нарушенным зрением путем сопоставления их особенностей с особенностями данных навыков детей с сохранным зрением, имеющим ОНР III уровня, нами был организован констатирующий эксперимент.

Эксперимент проводился на базе МДОУ комбинированного вида № 59 и МАДОУ компенсирующего вида № 220 города Красноярска.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы: экспериментальная группа №1- дети с нормальным зрением, экспериментальная группа №2 – дети с нарушенным зрением. При комплектовании группы учитывалось:

1. возраст испытуемых (средний дошкольный: 4 – 5 лет);
2. однотипный характер речевого нарушения (ОНР III уровня);

Исследование проводилось по адаптированной методике обследования грамматической стороны речи, предложенными А. В Мамаевой, И. А Смирновой, Т. А. Фотековой. При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы обследования грамматической стороны речи (Грибова О.Е, Левина Р.Е, Чиркина Т.Б, и другие).

Для детей с нарушенным зрением задания предъявлялись в следующей адаптации:

- 1) увеличена цветонасыщенность изображений;
- 2) контур обведен черным цветом;
- 3) расположение предметных картинок индивидуально/из группировок по 3-5 предметов без наложений;

Констатирующий эксперимент включал в себя четыре серии заданий:

- 1 серия – обследование навыков словоизменения (методика И. А Смирновой)
- 2 серия – обследование навыков словообразования (методика И. А Смирновой)
- 3 серия – обследование навыков словоизменения (методика А. В Мамаевой)
- 4 серия – обследование навыков словообразования (методика А. В Мамаевой)

Характеристика групп. Экспериментальную группу № 2 (дети с нарушенным зрением) составили дети с амблиопией и косоглазием с остротой зрения $visus = 0,3-0,4$. Все дети, которые были задействованы в эксперименте, имели по Л. С. Волковой – II – III уровень речевого развития. Испытуемые обеих групп, имели заключение ОНР III уровня. В группу № 1 вошло – 11 человек, в группу № 2 – 10 человек.

Сопоставив результаты двух экспериментальных групп по проведенным сериям, мы выявили значительные различия среди групп по уровням сформированности навыков словоизменения и словообразования.

Так 36% испытуемых экспериментальной группы № 1 находились на высоком уровне по сформированности навыков словоизменения и словообразования, 45 % испытуемых – на среднем уровне, и 28% на уровне ниже среднего. Результаты экспериментальной группы № 2: 30 % испытуемых находились на высоком уровне, 50% на среднем уровне и 20% на уровне ниже среднего.

Распространенность ошибок словоизменения в экспериментальной группе № 1: ошибки в образовании категории числа существительных в им.п составила 82% (9 человек) из 100% (11 человек), ошибки в образовании категории числа глаголов составила 90% (10 человек) из 100% (11 человек), ошибки в согласовании существительных с числительными составила 72% (8 человек) из 100% (11 человек). Распространенность ошибок словообразования в экспериментальной группе № 1: ошибки употреблении существительных с уменьшительно ласкательным суффиксом составила 54% (6 человек) из 100% (11 человек), ошибки в образовании названий детенышей животных составила 63% (7 человек) из 100% (11 человек).

Распространенность ошибок словоизменения и словообразования в экспериментальной группе № 2: ошибки в образовании категории числа существительных в им.п составила 100% (10 человек) из 100% (10 человек), ошибки в образовании категории числа глаголов составила 90% (9 человек) из 100% (10 человек), ошибки в согласовании существительных с числительными составила 80% (8 человек) из 100% (10 человек). Распространенность ошибок словообразова-

ния в этой группе: ошибки употреблении существительных с уменьшительно ласкательным суффиксом составила 80 % (8 человек) из 100% (10 человек), ошибки в образовании названий детенышей животных составила 100% (10 человек) из 100% (10 человек).

У испытуемых экспериментальной группы № 2 мы предполагаем зависимость между наличием ошибок в словоизменении и словообразовании и уровнем состояния зрения (на основе сопоставления результатов всех серий заданий). Это доказывает, что на развитие речевого развития влияет не только имеющийся речевой дефект, но и состояние зрения.

В результате исследования, направленного на изучение развития речи детей с недоразвитием речи третьего уровня с нарушенным зрением в сопоставлении с детьми недоразвитием речи третьего уровня с сохранным зрением, выяснилось обе группы допускали ошибки по типу сверхгенерализации, аграмматизмы, неточное употребление слов.

Также в результате исследования были отмечены особенности речи экспериментальной группы № 2 (с нарушенным зрением), отличающую ее от экспериментальной группы № 1:

1) Вербализм, проявляющейся в ряде областей познания действительности как результат несоответствия между большим запасом слов и недостаточным запасом образов предметов.

2) Расширение значений отдельных слов (например синица, свиристе ль, снигирь =воробей);

Таким образом, развитие речи детей с ОНР III уровня, в том числе детей, имеющих нарушение зрения, имеют свои специфические особенности, которые необходимо учитывать при проведении логопедической работы.

Такие тифлопедагоги как: В. З. Денискина, Л. И. Плаксина, Н. С. Костючек, Б. К. Тупоногов, Е. Л. Тинькова, П. Ю. Козловский и другие рекомендуют учет особенностей обучения и категорией детей с нарушенным зрением, учитывать анатомические условия проведения занятия (касающиеся освещенности, подбора мебели и другое), так и индивидуально тифлопедагогические требования. Необходимыми и важными отмечаем:

– соблюдение офтальмо-гигиенических и эргономических условий с учетом особенностей зрительного восприятия;

– знания педагогами возможностей зрительного анализатора при том или ином заболевании, знания особенностей его течения;

– целенаправленное развитие у детей с нарушением зрения сенсорной сферы;

– соблюдение гигиенических рекомендаций;

Таким образом, при специально организованной помощи логопеда детям с ОНР III уровня как с сохранным, так нарушенным зрением можно достичь положительных результатов при условии учета специальных образовательных возможностей данных категорий детей, и взаимодействия специалистов во время коррекционной работы.

Библиографический список

1. Волкова, Л. С. Логопедия [методическое наследие]: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вуз в 5 кн/ Л. С. Волкова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина; под. ред. Л. С. Волковой. – М. : гуманит. изд. центр. , 2003. Кн. 5 : Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи [История о становлении речи, ее нарушениях и еоррекции у детей с глубокими дефектами зрения] / Л. С. Волкова/ – 2003. – 452 с.
2. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями/В. З. Денискина// Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 6.
3. Костючек, Н. С. Развитие речи учащихся [I-V классы]/ Н. С. Костючек. – М. : Просвещение, 1967. – 5 с.
4. Перкинс школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития: в 3 ч./К. Хайдт, М. Аллон, С. Эдвардс, М. Д. Кларк, Ш. Кушман. – М.: 2011. Ч. 1 : Методические основы. / Ш. Кушман. – 2011. – 31с.
5. Проглядова, Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушения зрения у младших школьников//Вестник КГПУ. 2011.№ 1. – С. 98.
6. Тинькова, Е. Л. Анатомио-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учеб. пособие / Е.Л. Тинькова, Г. Ю. Козловская. – Ставрополь. : СГПИ, 2009. – 137 с.
7. Упоров, Д. В. Основы тифлопедагогики: основные направления, современные подходы, краткий курс: уч. методич. пособие/Д. В. Упоров; под ред. Д И. Фаст. – Барнаул., 2008. – 6 с, 8с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИППОТЕРАПИИ КАК ДИДАКТИЧЕСКОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ СЧЕТУ В ПРЕДЕЛАХ ДЕСЯТИ

М.В. Мартынова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

О.А. Козырева

Иппотерапия давно признана в странах Западной Европы как эффективный метод коррекции физического и психического развития. За последние 15 лет интерес к ней значительно вырос и в нашей стране. На данный момент на территории России насчитывается около 200 иппотерапевтических центров. Однако, несмотря на столь быстро растущую популярность, исследований на эту тему крайне мало. Основную массу публикаций представляет переводная литература (Стефания Вудз, Фрэн Джосвик, Марджори Киттредж, д-р Колине, Лайда Макковен, Крис Макпарлэнд, Джен Спинк, Ингрид Штраус). В отечественной литературе в большей степени освещен опыт иппотерапевтической работы с инвалидами вследствие детского церебрального паралича (П.Т.Гурвич, Н.С.Роберт).

Менее всего охвачены иппотерапевтической помощью дети с интеллектуальными нарушениями в развитии. Большинство исследований в области иппотерапевтической работы с детьми с умственной отсталостью посвящено их социальной реабилитации и адаптации, и в меньшей мере другим коррекционно-развивающим возможностям, которые открываются при использовании метода.

Для большинства людей, знакомых с понятием «иппотерапия» – это метод физической и психологической реабилитации. Это легко объяснить. Ведь не нужно быть профессионалом, чтобы отметить: при езде верхом на лошади человек получает довольно большую и разностороннюю физическую нагрузку, тренируя мышцы, ловкость и чувство равновесия, растягивая сухожилия. В процессе занятий всадник общается с тренером, другими всадниками, принимает участия в соревнованиях, ребенок начинает верить в свои силы, гордиться достижениями – все это важные элементы процесса социализации.

Менее заметно влияние метода иппотерапии на интеллектуальное развитие ребенка. Однако, с помощью правильно подобранных приемов и методов, соответствующих целям и задачам, которые стоят перед педагогом, можно добиться стабильно высоких результатов.

Применение данного метода в реабилитации детей с умственной отсталостью как правило наблюдается устойчивая, достигаемая в короткие сроки положительная динамика:

1. Улучшается скоординированность и точность движений;
2. Развивается пространственно – временная дифференцировка
3. Увеличивается вестибулярная устойчивость;
4. Улучшается регуляция произвольных процессов внимания, памяти;
5. Улучшается умственная работоспособность и физическая выносливость.

Кроме всего прочего, основываясь на опыте работы, специалистов Фонда Тихомировых (г. Иркутск), Красноярского центра иппотерапии, а так же на собственном опыте работы, могу сказать, что на занятиях по иппотерапии возможно активно включать ребят в образовательный процесс, помогать им в усвоении различного материала. В структуру занятий включаются методики, которые в сочетании с благотворным воздействием лошади на психо-физическое состояние ребенка, помогают в изучении чисел, букв, цветов. Занятия иппотерапией помогают детям в освоении сложных двигательных навыков, в формировании системы знаний о окружающем мире.

Подробнее остановлюсь на теме «Использование метода иппотерапии при обучении счету в пределах 10 умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста».

Ни один вид деятельности из свойственных детям дошкольного возраста у умственно отсталых детей не развивается полноценно без специализированной педагогической помощи. Все структурные компоненты деятельности: потребностно-мотивационный, содержательный, операционный и результативный – оказываются не сформированными у данной категории детей. Математическим представлениям дошкольников с умственной отсталостью свойственно качественное своеобразие. Для данной категории детей характерны недостатки зрительно-двигательной координации, узость объема восприятия, его фрагментарность, замедленность и недифференцированность, нечеткость представлений, слабость их систематизации и малая динамичность, фрагментарность, неполнота и плохое удерживание в памяти пространственных характеристик, слабость аналитико-синтетической функции мышления и недоразвитие функции речи, не сформированность структурного и операционального компонентов воображения, недоразвитие эмоционального и коммуникативного поведения, что во многом становится ограничением в процессе формирования элементарных математических представлений.

Многими авторами отмечается отсутствие интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленность действий, низкий уровень самостоятельности, недостаточная критичность по отношению к результатам своей деятельности, слабое внимание к содержанию заданий. В то же время исследователями подтверждается то, что ребенок с умственной отсталостью может овладеть математическими представлениями при наличии адекватной и своевременной коррекционно-развивающей помощи.

Применение метода иппотерапии позволяет подойти к процессу обучения комплексно, решая одновременно целый ряд важных педагогических, коррекционных и развивающих задач. Первое, что стоит отметить – во время занятия ребенок находится в состоянии стресса, что позволяет активизировать многие психические процессы, что оказывается затруднительным в обычной для ребенка обстановке. Это значит, что внимание ребенка проще сосредоточить на инструкции и выполнении задания.

Так же очень важным является тот факт, что ребенок активно вовлечен в процесс занятия, он выполняет задания не просто потому, что его просит педагог, он сам заинтересован в том, чтобы найти решение.

Иппотерапевтические занятия с любой категорией детей должны проводиться в соответствии со всеми требованиями техники безопасности. Но при работе с умственно отсталыми всадниками ей уделяется особое внимание, так как в силу особенностей развития реакции и поведение ребенка могут быть непредсказуемы. Манеж, также должен соответствовать требованиям техники безопасности, кроме того, во время занятия в манеже не должно находиться лишних людей, родителей ребенка, лошадей, лишних предметов, не задействованных в ходе занятия. Это поможет сосредоточить внимание.

Готовясь к занятию с умственно отсталым ребенком педагогу нужно тщательно ставить перед собой задачу и в соответствии с ней подбирать необходимые методики работы и оборудование, которые также, должны соответствовать индивидуальным особенностям и потребностям ребенка.

Необходимое оборудование: Бельевые прищепки с яркими цифрами; лоток, разделенный на две части с камушками двух цветов; планшет с листом бумаги и восковой мелок; карточки с изображениями цифр, закрепленные на стенках манежа.

Ход занятия:

Разминка. Цель этого этапа включить ребенка в процесс занятия, сосредоточить его внимание на инструкторе и лошади, физическая разминка. По команде инструктора ребенок выполняет комплекс упражнений на развитие общей и мелкой (пальчиковые игры) моторики. К концу разминки ребенок, как правило, начинает активно сотрудничать с педагогом.

Основная часть занятия. Цель этого этапа – формирование навыков счета в пределах 10.

Прищепки с цифрами инструктор крепит на гриве лошади и одежде ребенка, и просит ребенка их найти. В тот момент, когда ребенок находит очередную прищепку, ассистент останавливает

ливают лошадь, движение продолжается тогда, когда ребенок правильно называет число. Далее эти же прищепки ребенок сам располагает на гриве животного в правильном порядке. Если ребенок совершает ошибку, ассистент останавливает лошадь. Движение возобновляется только после устранения ошибки.

Далее ребенок садится лицом к крупу лошади и ему предлагается разобрать камушки по цветам и пересчитать сколько камушков каждого цвета.

В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, а именно от состояния его мелкой моторики, можно предложить нарисовать цифру, положив планшет на круп лошади.

Хорошим стимулом для активного участия ребенка в занятии является его желание управлять большим, сильным животным, поэтому к концу занятия, когда ребенок устал и его внимание начинает рассеиваться, инструктор снова вовлекает его в игру, просто давая возможность «поругать», давая в руки ребенку повод, и предлагая проехать от цифры к цифре. В случае ошибки ребенок может «штрафоваться» каким-либо полезным для него физическим упражнением.

Заключительная часть занятия. Релаксация. Помогает ребенку расслабиться, улучшает эмоциональное состояние. Кроме того, во время заключительной части подводятся итоги.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСТРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 2-4 КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Д.П. Михеева

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

Такие ошибки, как замена сходных рукописных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве; включающих одинаковые элементы, но отличающихся дополнительными элементами; зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы относят к проявлениям оптической дисграфии [1].

Особенности данных ошибок у детей с нарушением зрения привлекали внимание многих ученых. Взгляды на их механизмы были различны. Так, по мнению О.А. Токаревой данные ошибки связываются с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга [4]. Такого же мнения придерживалась Л.С. Цветкова. Она отмечает, что у детей с дисграфией зрительно-пространственное восприятие отличается низкой дифференцированностью, синкретичностью (неумением воспринять объект целостно, выделить как главные, так и второстепенные его признаки) [6]. По мнению Р.И. Лалаевой, оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. По мнению Р.Е. Левиной, в основе механизмов возникновения данных ошибок могут лежать не только нарушение зрительного восприятия, но и недостаточная сформированность психической активности [5]. С другой позиции данные ошибки рассматривал А.Н. Корнев. По его мнению, данная дисграфия понимается как диспрактическая, которая проявляется как неспособность овладения графическим образом букв [2]. Этой точки зрения придерживалась и И.Н. Садовникова, которая указывала на связь данных ошибок с несовершенством движений руки при письме [3].

Оптическая дисграфия представляет собой особый интерес, ввиду особенностей проявления у детей с нарушением зрения. Но, нам не встретилось достаточного количества специальной литературы по данному вопросу. С целью выявления механизма оптической дисграфии у учащихся 2 – 4 классов нами был организован констатирующий эксперимент.

Эксперимент проводился на базе Красноярской коррекционной общеобразовательной школы IV вида №1.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы. При комплектовании группы учитывалось:

1. Возраст испытуемых (младший школьный: 8 – 10 лет);
2. Однотипный характер дефекта (нарушение зрения)
3. Наличие/отсутствие оптических ошибок на письме (экспериментальная группа – наличие оптических ошибок, контрольная группа – отсутствие оптических ошибок)

Распространенность оптической дисграфии составила 12% (4 чел.) от общего числа детей. Дети были допущены следующие оптические ошибки: несоблюдение строки, недописывание/добавление элементов буквы, замена заглавной буквы на строчную и наоборот, зеркальное написание букв, смешение букв сходных по написанию.

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 серии заданий:

- 1 серия – обследование письма
- 2 серия – обследование зрительного восприятия
- 3 серия – обследование динамического праксиса
- 4 серия – обследование произвольного внимания

Сопоставив результаты экспериментальной и контрольной групп по проведенным сериям, мы выявили значительные различия испытуемых экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности зрительного восприятия. Так 75% испытуемых контрольной группы находились на среднем уровне по сформированности зрительного восприятия, а 25% испытуемых – на уровне ниже среднего. Когда все 100% испытуемых контрольной группы находились на высоком уровне по сформированности зрительного восприятия. У испытуемых экспериментальной группы выявлена прямая зависимость между степенью проявления оптической дисграфии и уровнем сформированности зрительного восприятия (на основе сопоставления результатов 2 серии заданий). Это доказывает, что механизмом возникновения оптической дисграфии является несформированность зрительного восприятия.

Также мы выявили прямую зависимость между уровнем сформированности динамического праксиса и степенью оптической дисграфии и между уровнем сформированности произвольного внимания и степенью оптической дисграфии по остальным сериям заданий у испытуемых экспериментальной группы. Но различия по уровням сформированности данных процессов (динамический праксис, произвольное внимание) между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп незначительны. На основе этих фактов, мы сделали вывод, что ошибки, связанные с нарушением динамического праксиса и произвольного внимания, несомненно, приводят к возникновению оптической дисграфии. Но они рассматриваются как сопутствующий фактор, так как основным механизмом возникновения оптической дисграфии является нарушение зрительного восприятия. Данный факт позволяет нам понимать данную дисграфию как оптическую, но ее механизм является полиморфным.

Ввиду того, что эксперимент проводился на группе детей, имеющих нарушение зрения, данный факт (нарушение зрения) должен быть учтен при составлении программы по преодолению оптической дисграфии.

Библиографический список

1. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. Логопедия: Учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов/ Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская -М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей./ А.Н. Корнев. – СПб. – Речь, 2003
3. Садовникова И.Н. Нарушение письма у младших школьников/ И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
4. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков. / под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1969.
5. Хватцев М.Е. Логопедия./М.Е. Хватцев – М.: Учпедгиз, 1959. – 258с.
6. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление./Л.С. Цветкова – М. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 299с.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Н.В. Непомнящих

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

О.А. Козырева

Агрессия – это мотивированное, деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее физический вред объектам нападения (одушевлённым и неодушевлённым), а также моральный ущерб живым существам (негативные переживания, состояние напряжённости, подавленности, страха). (Психологический словарь, 1997.).

Тема агрессии всегда вызвала интерес психологов. Данной теме посвящено много фундаментальных теоретических исследований, систематизирующих знания о причинах возникновения агрессивного поведения (А. Бандура, А. Берковиц, Р. Бэрн, Д. Ричардсон).

Умственная отсталость по-разному сказывается – не в равной мере – на разных сторонах психической деятельности ребёнка. Существует тесная взаимосвязь интеллектуальной и эмоциональной сферы ребёнка. Л.С. Выготский утверждал, что развитие олигофренов осуществляется в соответствии с общими закономерностями детского развития, он подчёркивал, что при умственной отсталости соотношение между интеллектом и аффектом у ребёнка иное, чем в норме.

У детей, склонных к агрессии часто проявляются немотивированные колебания настроения. У них постоянно возникают конфликты и столкновения с окружающими: взрослыми и детьми. Эти дети регулярно на кого-нибудь или на что-нибудь налетают, их невозможно удержать на месте. Они вызывают непонимание и раздражение и в ответ сами часто проявляют агрессию, и физическую, и вербальную, часто несдержанны и плохо контролируют свои слова, поступки и эмоции, обида для них – одна из привычных реакций на происходящие конфликты. Дисциплина слабая, часто случаются мелкие стычки и потасовки. У таких детей не только частые конфликты с учителями и со сверстниками. Присуща эмоциональная грубость, озлобленность.

Экспериментальное обследование по выявлению особенностей агрессивного поведения у младших школьников с нарушением интеллекта проводилось на базе краевого государственного бюджетного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогическом и медико-социальной помощи «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения».

В констатирующем эксперименте приняли участие дети младшего школьного возраста с диагнозом F70 – легкая степень умственной степени отсталости.

Для проведения исследования было использовано 3 методики:

1. Опросник Басса – Дарки.

Эта методика была адаптирована для детей с нарушением интеллекта, она проводилась в три этапа и вопросы были упрощены.

Цель опросника – выявление форм агрессивных и враждебных реакций.

Инструкция к опроснику: проставить «да» у тех положений, с которыми Вы согласны, и «нет» – около тех, с которыми Вы не согласны.

Обработка результатов: проводится при помощи индексов различных форм агрессивных и враждебных реакций. Которые определяются суммированием полученных ответов.

А.Басс А. Дарки выделили следующие виды реакций:

Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

Косвенная агрессия – под этим термином понимают как агрессию, которая окольными путями направлена на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и агрессию, которая ни на кого не направлена – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и тому подобное. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

Негативизм – оппозиционная мера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Обида – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань).

Угрызания совести – выражает возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызания совести.

Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности.

Нормой агрессивности является величина её индекса, равная 21 ± 4 , а враждебности – $6,5 - 7 \pm 3$.

При составлении вопросника авторы пользовались следующими принципами:

1. вопрос может относиться только к одной форме агрессии;
2. вопросы формулируются таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние общественного одобрения ответа на вопрос.

2. Тест руки Вангера (HAND TEST) предназначен для диагностики агрессивности.

Инструкция к тесту:

«Внимательно рассмотрите предлагаемые Вам изображения и скажите, что, по Вашему мнению, делает эта рука?»

Если испытуемый затрудняется с ответом, ему предлагается вопрос: «Как Вы думаете, что делает человек, которому принадлежит эта рука? На что способен человек с такой рукой? Назовите все варианты, которые можете себе представить».

Обработка и интерпретация результатов теста

При обработке полученных результатов каждый ответ испытуемого относят к одной из 11 категорий.

1. Агрессия (а). Рука воспринимается как доминирующая, наносящая повреждение, активно захватывающая какой-либо предмет, совершающая агрессивное действие (щиплющая, дающая пощечину, давящая насекомое, готовая нанести удар и т.п.).

2. Указание (у). Рука участвует в действии императивного характера: ведет, направляет, препятствует, господствует над другими людьми (дирижирует оркестром, дает указание, читает лекцию, учитель говорит ученику: «выйди вон», милиционер останавливает машину и т.п.).

3. Страх (с). Рука выступает в ответах как жертва агрессивных проявлений другого лица или стремится оградить кого-либо от физических воздействий; может восприниматься в качестве наносящей повреждение самой себе. В эту категорию также включаются ответы, содержащие тенденции к отрицанию агрессии (не злая рука; кулак сжат, но не для удара; поднятая в страхе рука; рука, отвращающая удар и т.п.).

4. Эмоциональность (э). Рука выражает любовь, позитивные эмоциональные установки к другим людям; участвует в действии, выражающем привязанность, положительное отношение, благожелательность (дружеское рукопожатие; похлопывание по плечу; рука, глядящая животное, дарящая цветы; обнимающая рука и т.п.).

5. Коммуникация (к). Рука участвует в коммуникативном действии: обращается к кому-либо, контактирует или стремится установить контакты. Общающиеся партнеры находятся в положении равенства (жестуляция в разговоре, язык жестов, показывает дорогу и т.п.).

6. Зависимость (з). Рука выражает подчинение другим лицам: участвует в коммуникативном действии в позиции “снизу”, успех которого зависит от благожелательного отношения другой стороны (просьба; солдат отдает честь офицеру; ученик поднял руку для вопроса; рука, протянутая за милостыней; человек останавливает попугайную машину и т.п.).

7. Демонстративность (д). Рука разными способами выставляет себя на показ, участвует в явно демонстративном действии (показывает кольцо, любителю маникюром, показывает тени на стене, танцует, играет на музыкальном инструменте и т.п.).

8. Увечность (ув). Рука повреждена, деформирована, больна, неспособна к каким-либо действиям (раненая рука, рука больного или умирающего, сломанный палец и т.п.).

9. Активная безличность (аб). Рука участвует в действии, не связанном с коммуникацией; однако рука должна изменить свое физическое местоположение, приложить усилие (вдевает нитку в иглолку, пишет, шьет, ведет машину, плывет и т.п.).

10. Пассивная безличность (пб). Рука в покое, либо наблюдается появление тенденции к действию, завершение которого не требует присутствия другого человека, но при этом рука все же не изменяет своего физического положения (лежит, отдыхая; спокойно вытянута; человек облокотился на стол; свесилась во время сна; и т.п.).

11. Описание (о). В эту категорию входят описания руки без указания на совершаемые ею действия (пухлякая рука, красивая рука, рука ребенка, рука больного человека т.п.).

При категоризации возможна определенная однозначность, однако предполагается, что она не очень существенно влияет на окончательную интерпретацию.

3. ПОСТРИСУНОЧНЫЙ ОПРОС ПО МЕТОДИКЕ «ДОМ – ДЕРЕВО – ЧЕЛОВЕК»

Дж. Бука и Л. Кауфмана в модификации выполненной Р.В. Беляускайте (1987)

для учащихся с НИР

Ч 1. Кого ты нарисовал (а)?

Ч 2. Сколько ему (ей) лет?

Ч 3. Что он делает (чем занят) на рисунке?

Ч 4. Как его (её) зовут?

Ч 5. Какое у него (неё) настроение?

Ч 6. Что он (она) любит больше всего?

Ч 7. Что он (она) не любит?

Ч 8. Есть ли у него (неё) друзья?

Ч 9. Ему (ей) бывает радостно?

Ч 10. Что он (она) делает, если ему радостно?

Ч 11. Ему бывает грустно?

Ч 12. Что он делает, когда ему грустно?

Ч 13. Ему бывает страшно?

Ч 14. Что он делает, когда ему страшно?

Ч 15. Он может разозлиться?

Ч 16. Что он делает, когда он разозлится?

Ч 17. Его может что-нибудь удивить?

Ч 18. Что он делает, когда удивляется?

Ч 19. Его может что-нибудь обидеть?

Ч 20. Что он делает, когда обижается?

Др 1. Как ты думаешь, какая погода на этом рисунке? Почему?

Др 2. Что это за дерево?

Др 3. Это дерево стоит отдельно или в группе деревьев?

Др 4. Есть ли на рисунке ветер? Покажи, в каком направлении он дует?

Др 5. Какое настроение вызывает у тебя этот рисунок?

Др 6. Если бы на этом рисунке было солнце, где бы оно располагалось?

Др 7. Это дерево радостное или грустное? Почему?

Др 8. Это дерево что-нибудь боится? Почему?

Др 9. Что бы ты почувствовал, если увидел, что на этом дереве выросли конфеты?

Др 10. Представь, что это дерево посадил(а) ты, что бы ты сейчас чувствовал когда смотрел на него?

Д 1. Это твой дом? Если нет, то чей это дом?

Д 2. Кто в нём живёт?

- Д 3. Тебе бы хотелось жить в этом доме?
- Д 4. Какое настроение у людей, которые живут в этом доме?
- Д 5. Этот дом приветливый, дружелюбный?
- Д 6. В этом доме живут радостные или грустные хозяева?
- Д 7. В этом доме живут добрые или злые хозяева?
- Д 8. Как ты думаешь, с жителями этого дома случались когда-нибудь удивительные истории? Какие это были истории?
- Д 8. Какое настроение вызывает у тебя этот рисунок? Почему?
- Д 9. Если бы ты жил(а) в этом доме, что бы ты чувствовал(а)?
- Д 10. Какая, по твоему мнению, погода на рисунке?

ПРОЯВЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ю.С. Поддубная

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

О.А. Козырева

В настоящее время наблюдается резкое увеличение числа детей с различными речевыми нарушениями, поступающих в начальные классы общеобразовательных школ. Нарушения чтения у детей изучаются давно, но и поныне это одна из самых актуальных проблем логопедии. Не секрет, что нарушения чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребёнка.

Неуспеваемость, особенно если она проявляется еще в начальных классах, существенно затрудняет овладение ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это время формируются умственные и практические операции, действия и деятельность.

Причины неуспеваемости учащихся в массовой общеобразовательной школе рассматривались многими педагогами и психологами. Примерно 50% неуспевающих школьников составляют дети с задержкой психического развития. Запас знаний про окружающую среду у младших школьников с ЗПР крайне скуден, они не могут рассказать о свойствах и качествах предметов; умственные операции недостаточно сформированы; речевая активность низкая, словарь беден, высказывания односложные, а их грамматическое оформление неполноценно, интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная направленность или не обнаруживается, или весьма слаба и нестойка; преобладает игровая мотивация, плохо развита произвольная регуляция поведения. У младших школьников с ЗПР особенно распространены нарушения чтения, которые оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие [4].

У младших школьников с ЗПР особенно распространены нарушения чтения, которые оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие.

Представление о симптоматике, сущности и механизмах нарушений чтения складывались постепенно. Впервые на эти нарушения как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А.Куссмауль в 1877 г. Затем появилось много других работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. Изучению данного вопроса посвящены работы таких авторов, как Т.А.Власовой, Г.М.Дульнева, А.Р.Лурии, М.С.Певзнер, Ж.И.Шиф [2].

Таким образом, подробное изучение данного нарушения и его коррекция позволят в более полной мере компенсировать те недостатки в развитии, которые мешают нормальному и полноценному овладению знаниями в школе. Коррекция требует целенаправленной, совместной и кропотливой работы педагогов, логопеда, родителей.

Цель: изучение особенностей овладения навыками чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Объект исследования: навыки чтения у детей с ЗПР.

Предмет исследования: особенности развития навыков чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Задачи исследования:

- 1) Проанализировать логопедическую и психолого – педагогическую литературу по проблеме исследования;
- 2) Выявить особенности развития навыков чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР;

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что подробное обследование навыков чтения поможет нам выявить их характерные особенности у детей с ЗПР, такие как: неустойчивость восприятия, нарушение целостности восприятия, нарушение фонематического восприятия, бедность словаря, высказываний, звукобуквенного анализа и синтеза; подобрать подходящие методические рекомендации по устранению нарушений процессов навыка чтения у данной категории детей.

Организация исследования:

Базой для исследования послужила общеобразовательная школа №65 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с диагнозом «задержка психического развития».

Этапы исследования:

Первый этап: с 25.09.2013 по 28.09.2013 - анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

Второй этап: 29.09.2013 - определение объекта, предмета, целей и задач исследования;

Третий этап: с 3.10.2013 по 12.10.2013 подготовка к экспериментальному исследованию;

Четвертый этап: с 12.11.2013 по 15.11.2013 - проведение экспериментального исследования;

Пятый этап: с 17.11.2013 по 20.11.2013 - обработка результатов, полученных в ходе исследования;

Шестой этап: с 25.11.2013 по 29.11.2013 - подбор методических рекомендаций по развитию и коррекции навыков чтения и познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития.

Методы исследования:

Теоретические: анализ литературы по проблеме исследования.

Эмпирические: беседа, наблюдение, экспериментальные методы. В логопедическое исследование была включена методика проф. Г.В. Чиркиной.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты позволят расширить представление о нарушениях формирования процессов чтения у детей с ЗПР, составить о них представление и подобрать актуальные методики для их коррекции.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы логопедами, дефектологами и педагогами для более полной диагностики и выявления нарушений формирования процессов чтения, подбора коррекционных методик и их применения.

Организация, методы и методики исследования

В констатирующем эксперименте участвовало 10(100%) детей 8 – 10 лет с ЗПР 3 класса школы №65 г. Красноярска, из них 7(70%) детей – мальчики, а 3(30%) детей – девочки. 100% испытуемых имеют психологическое и логопедическое заключения: «Задержка речевого развития». 100% детей (10 человек) спокойные, уравновешенные, дружелюбные, адекватные, легко шли на контакт, охотно выполняли предложенные мною задания. В обследовании были использованы такие методы, как беседа, наблюдение, экспериментальные методики. Участники эксперимента представлены в таблице 1.

ФИО ребёнка	Возраст
Артём Л.	9 лет
Илья Х.	9лет
Аня М.	9 лет
Артём А.	8лет
Тимур Г.	9лет
Катя Ш.	8лет
Злата Ч.	10лет
Данил М.	9лет
Лёша Г.	9лет
Юра Б.	9лет

Для проведения констатирующего эксперимента была скомплектована экспериментальная группа, при комплектовании которой учитывались:

1. Возрастной признак (9 – 10 лет)
2. Однотипный характер дефекта (ЗПР).

Констатирующий эксперимент состоял из трёх заданий на выявление нарушений и особенностей навыков чтения.

В эксперименте использовалась методика проф. Г.В. Чиркиной.

Анализ результатов исследования.

1. Результаты исследования по методике «**Чтение слов**».

уровень развития техники чтения и понимания слов в основном средний, данный уровень выявлен у 5 (50%) детей, трое детей (30%) – имеет низкий уровень навыков чтения, 2(20%) - ребёнка имеют высокий уровень. Это связано с тем, что дети успешнее других принимали коррекционное обучение и лучше воспринимали учебный материал. Почти всем детям требовалась организующая помощь. Несколько детей помогали себе при чтении пальцем (водили по строчкам). Дети нетвердо знают буквы, медленно по слогам читают слова простейших слоговых структур, нередко пользуются неверным, побуквенным способом чтения. Наблюдались запинки при чтении слов, неправильные ударения, затруднения при прочтении многосложных слов и слов со стечениями, аграмматизмы. Многие дети не знали значений прочитанных слов (шов, ров, Омск, простыня). Это свидетельствует о бедном словарном запасе, его ограниченности, недоразвитии зрительного гнозиса, сниженной познавательной активности. Многие понятия слов сужены, неточны, иногда ошибочны.

2. Результаты исследования по методике «**Чтение предложений**».

Из результатов исследования следует, что у 4(40%) детей выявлен высокий уровень выполнения задания, у 3(30%) детей средний уровень, а у 3(30%) детей – низкий уровень. У детей с высоким уровнем выполнения задания были более скорректированы особенности познавательной деятельности, дети лучше усваивали материал, чем их одноклассники. У остальных отмечались такие ошибки и недостатки в выполнении, как невыразительность, монотонность при чтении, непонимание смысла прочитанных предложений, не различение по родам (м.р – ж.р, мальчик – девочка и т.д) числительным(один – много), паузы между словами при чтении, не понимание окончаний, путаница между предложениями. Выявленные особенности свидетельствуют о лексико-грамматическом недоразвитии, нарушении анализа и синтеза представлений.

3. Результаты исследования по методике «**Чтение специально подобранного текста**».

Из анализа задания по чтению текста следует, что 1(10%) ребёнок имеет высокий уровень выполнения данного задания, 2(20%) ребёнка - средний уровень, а 7(70%) детей – имеют низкий уровень. У подавляющего большинства детей наблюдались такие ошибки, как послоговое чтение,

низкий уровень техники чтения, невыразительность, аграмматизмы (перестановки слогов в словах, неправильное ударение, побуквенное произношение), запинки, паузы между словами, пропуски слов, неумение целостно прочитать фразу по смыслу. Это говорит о том, что у детей отставание в развитии познавательных процессов. У всех детей наблюдались и недостатки памяти: причем эти недостатки касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. У них ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Дети в состоянии удовлетворительно пересказать прочитанное, но им трудно сформулировать содержащуюся в прочитанном тексте главную мысль, пересказать прочитанное многие дети затруднялись, не могли выделить из текста основной сюжет, а также установить временные, причинно-следственные связи, охарактеризовать действующих лиц и дать оценку их поступкам.

Таким образом, по данным констатирующего эксперимента можно сделать выводы:

1. Если с ребёнком с ЗПР проводится своевременная коррекционная работа по развитию навыков для успешного овладения процессом чтения, то это способствует повышению уровня сформированности данного процесса. Нередко дети догоняют своих нормально развивающихся сверстников;

2. Познавательные процессы у детей с ЗПР развиты гораздо хуже, чем у детей с нормальным развитием;

3. У детей преобладает поверхностное восприятие, низкий уровень развития зрительного восприятия, задержке познавательных процессов для овладения навыками чтения;

4. У детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития недостаточное развитие восприятия, нет способности концентрировать внимание на существенном, низкий уровень сформированности процессов анализа и синтеза при чтении.

Библиографический список

1. Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии. [Текст] /Т.А.Власова, М.С. Певзнер; - М.: Просвещение, 1973. - 173с.
2. Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. [Текст] / Т.Г.Егоров. - М., 1953.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. [Текст] / Р.И.Лалаева. - М.: Владос, 1998. - 223с.
4. Лалаева Р. И. «Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников». [Текст] / Р.И. Лалаева. - С-Петербург, Лениздат, Издательство «Союз», 2002.
5. Козырева О.А. Особенности понимания текстов учащихся 7-9 классов специальной коррекционной школы VIII вида// Логопед №3 – 2014.- С. 116-120.
6. Козырева О.А. Преодоление несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников с ЗПР //«Коррекционная педагогика» №2 -2013, с. 75-85.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ С ТЯЖЁЛОЙ И УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Н.Н. Постникова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

Основной целью специального образования неизменно считается социализация ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Безусловно, самостоятельная жизнь в обществе невозможна без приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовой деятельности, но особенную важность в данном вопросе имеет формирование коммуникативных умений – именно они в будущем будут являться гарантией того, что человек с особыми потребностями не останется одиноким, отделённым от общества полосой «отчуждения».

С целью выявления особенностей коммуникации учащихся 3-4 классов с тяжёлой и умеренной степенью умственной отсталости был организован констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида № 5 в 2013 году. В эксперименте принимали участие пять учащихся 3 и 4 классов в возрасте 9-11 лет, имеющие тяжёлую и умеренную умственную отсталость (с умеренной степенью – 40% (2 чел.), с тяжёлой степенью – 60% (3 чел.), сочетающуюся со следующими нарушениями развития: 20% (1 чел.) – с гидроцефалией, 20% (1 чел.) – с ДЦП (детским церебральным параличом), 20% (1 чел.) – с синдромом Дауна, у 60% (3 чел.) – с аутизмом.

Констатирующий эксперимент включал 2 блока:

1 блок: Изучение эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы (В.В. Ткачёва) [1]. Исследование по данному методу осуществлялось с помощью анкеты, которая заполнялась классными руководителями.

2 блок: Обследование коммуникативных умений. Нами была использована методика исследования средств коммуникации и коммуникативных умений А.В.Мамаевой [2], которая была адаптирована в соответствии с психолого-педагогическими особенностями, имевшимися у детей экспериментальной группы, а именно – в связи со стойким нарушением познавательной деятельности и отсутствием общеупотребительной речи. Нами были исключены модели внеситуативно-личностного общения, кроме того, в рамках ситуативно-деловой модели общения, нами была предложена предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет (игра «День рождения»).

Анализ результатов, полученных по первому блоку, показал, что 20% испытуемых (1 чел.) имеют высокий уровень развития эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы, 60% детей (3 чел.) – средний уровень, 20% (1 чел.) – ниже среднего. На низком уровне не оказалось ни одного из испытуемых экспериментальной группы.

20% испытуемых (1 чел.) оказались на высоком уровне развития эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы и набрали 24 балла, имея при этом умеренную степень умственной отсталости. Анализ метода независимых экспертов и результаты проведённого нами наблюдения показали, что при попытке взрослого установить контакт с детьми, оказавшимися на данном уровне, дети проявляют в ответ радостное оживление: улыбаются, иногда обнимают педагога. У испытуемых отмечается нормативное поведение в течение всего занятия, положительные эмоциональные реакции (улыбка на лице). Задания могут выполнять в течение 10-15 минут, но при этом инструкцию педагога выполняют частично. При установлении контакта с другими детьми демонстрируют желание с ними взаимодействовать, проявляют способность подождать, пока другой ребёнок занят интересующим первого ребёнка предметом. При взаимодействии с матерью проявляют ласку.

На среднем уровне развития эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы оказались 60% испытуемых (3 чел.), набравшие от 21 до 23 баллов. Это учащиеся, имеющие умеренную и тяжёлую степени умственной отсталости. Дети этого уровня радуются появлению классного руководителя, мамы, проявляют по отношению к ним нежность и ласку. В процессе же взаимодействия с другими детьми активно проявляют и эмоционально положительные реакции (улыбаются, смеются), и отрицательные – гнев, недовольство, агрессию. У некоторых испытуемых, оказавшихся на данном уровне, отмечается полное отсутствие желания взаимодействовать с кем-либо из других детей. На занятиях выполняют инструкцию педагога лишь частично, правила поведения не нарушаются. Посильные задания могут выполняться ими в течение 10-15 минут.

На уровне ниже среднего оказались 20% (1 чел.) детей, набравшие 12 баллов и имеющие тяжёлую степень умственной отсталости. Этим детям требуется дополнительное время на включение в работу, темп деятельности резко снижен, инструкции выполняют частично. У детей этого уровня отмечаются нарушения поведения во время занятия: не могут спокойно сидеть в течение определенного времени, часто отвлекаются, не слушают педагога. Задания на фронтальном занятии выполнять не способны. В течение учебного года ими не было приоб-

ретено ни одного нового навыка. Игра с другими детьми непродолжительна, на её протяжении преобладают отрицательные эмоции, нередки аффективные вспышки. С матерью в большинстве случаев стараются установить эмоциональный контакт, проявляют послушание.

На низком уровне сформированности коммуникативных умений и развития эмоционально-волевой сферы не оказалось ни одного ребёнка.

Суммировав показатели по всем критериям второго блока, нами условно были выделены 3 уровня сформированности коммуникативных умений, в качестве ведущих критериев были определены активность и адекватность применения коммуникативных средств:

- I уровень: с высокой активностью и высокой адекватностью применения коммуникативных средств;
- II уровень: со средней активностью и средней адекватностью применения коммуникативных средств;
- III уровень: с низкой активностью и низкой адекватностью применения коммуникативных средств.

I уровень: с высокой активностью и высокой адекватностью применения коммуникативных средств (40%).

Активность детей данного уровня в среднем составляет свыше 7 зн./мин, а адекватность превышает 70%. Средства коммуникации понятны от 70% случаев.

Наиболее используемыми у испытуемых оказались экспрессивно-мимические средства коммуникации (в среднем 45% от всех средств коммуникации). В их арсенал входят: взгляд на партнёра (чаще для поддержания контакта), улыбка. Чаще взгляд наблюдается в сочетаниях: улыбка-взгляд, взгляд-слово, взгляд-жест, взгляд-улыбка-слово, взгляд-слово-жест. Улыбка наблюдается чаще изолированно (в среднем 80% от общего количества улыбок).

Предметно-действенные средства коммуникации составляют в среднем 35% от всех средств коммуникации. Чаще используются следующие жесты:

- указательный;
- описательные («ничего», «большой», «маленький» и т.д.);
- вручение взрослому предмета;
- кивок согласия, либо несогласия.

Наиболее часто жесты встречаются в сочетаниях жест-взгляд, жест-слово жест-взгляд-слово, жест-улыбка-слово.

В плане использования вербальных средств коммуникации эти дети наиболее успешны по сравнению со сверстниками, оказавшимися на других уровнях. Отвечают, в основном, однословными фразами (например, «ветька» – свечка, «тяй» – дай, «толт» – торт, «басой» – большой и др.), реже – состоящими из двух лепетных, либо общеупотребительных с грубыми нарушениями звукопроизношения и слоговой структуры слов, например, «няальтой» – на большой, «лезатьгойтик» – резать тортик. Используют вокализации, чаще сопровождают ими действия, направленные не сколько на партнёра, сколько на себя.

Симультанные объединения в основном состоят из 2-3 знаков, таковыми являются: улыбка-взгляд, улыбка-слово или жест-взгляд-слово, жест-улыбка-слово. Преобладают сукцессивные последовательности из двух объединений знаков (в среднем 55% от общего количества использованных сукцессивных последовательностей).

Испытуемые, оказавшиеся на данном уровне, вступили во все предложенные формы общения: ситуативно-деловая – 2 ситуации (предметно-манипулятивная деятельность с игрушками и предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет – игра «День рождения»), внеситуативно-познавательная – совместное с педагогом рассматривание набора предметных и сюжетных картин («Транспорт», «Животные»).

Число адекватных высказываний составляет от свыше 70%. К неадекватным высказываниям чаще относятся нечётко произнесённые слова. Количество самостоятельных реактивных высказываний больше, чем реактивных высказываний после дополнительной стимуляции. К факторам, затрудняющим коммуникацию, относится главным образом невладение общеупотребительной речью.

II уровень: со средней активностью и средней адекватностью применения коммуникативных средств (20%).

Активность детей этого уровня составляет от 4 – 6,9 зн./мин. Адекватность в свою очередь колеблется в диапазоне от 30% до 69%. Средства коммуникации понятны в среднем в 45% случаев. Данный уровень, в основном, представлен безречевыми детьми, компенсирующими недостаток вербальных средств экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами коммуникации.

Экспрессивно-мимические средства коммуникации используются наиболее активно (в среднем 40% от всех средств коммуникации). Улыбка у испытуемых, оказавшихся на этом уровне, наблюдается очень часто и в подавляющем большинстве случаев изолированно. При этом нужно отметить, что она не всегда носит коммуникативную функцию, может использоваться ребёнком неадекватно по отношению к ситуации.

Используемые жесты достаточно разнообразны: кивок головы (согласие), мотание головой (несогласие), прикосновение к педагогу, вручение предмета. Отмечаются такие сочетания, как жест-взгляд, жест-улыбка. Но, как и в случае с улыбкой, жесты могут носить неадекватный характер, к таким, например, относятся хаотичные локомоторные движения – взмахи руками, мотание головой.

В плане использования вербальных средств коммуникации дети данного уровня являются безречевыми, но выявляется использование вокализаций, в единичных случаях – употребление лепетных слов, например, «ням-ням».

Симультанные объединения в основном состоят из 1-2 знаков. Сукцессивные последовательности состоят из одного симультанного объединения.

Количество возможных форм общения – 1 ситуативно-деловая: 2 ситуации (предметно-манипулятивная деятельность с игрушками и предметно-манипулятивная деятельность, заведенная в сюжет – игра «День рождения»). В модель внеситуативно-познавательной формы общения ни один ребенок не вступил.

У детей данного уровня средняя активность (в среднем 4 зн./мин). Адекватность составляет от 30% до 69%, примерами неадекватного поведения являются бесцельные локомоторные движения, непонятные вокализации и лепет, действия, противоречащие логике использования тех или иных предметов. Факторами, затрудняющими коммуникацию, являются: отсутствие общеупотребительной речи, неадекватность поведения.

III уровень: с низкой активностью и низкой адекватностью применения коммуникативных средств (40%).

Данный уровень представлен детьми с самой низкой активностью в общении (в среднем 3,5 зн./мин), которые отсутствие общеупотребительной речи и дефицит вербальных средств коммуникации компенсируют невербальными средствами в недостаточной степени. Количество случаев адекватного применения средств коммуникации у детей этого уровня – менее 30% от общего количества. Понятность средств коммуникации составляет в среднем 30% и менее.

У испытуемых, оказавшихся на этом уровне, отмечается отсутствие улыбки, либо её некоммуникативный характер, неадекватность. Взгляд для поддержания контакта практически не используется. Арсенал предметно-действенных средств общения у детей данного уровня достаточно мал. Отмечаются единичные случаи использования указательного жеста, а также выражения согласия посредством кивка головой. Вербальные средства коммуникации представлены отдельными вокализациями, носящими эпизодический характер и не имеющими коммуникативной значимости.

Симультанные объединения преобладают из одного знака. Сукцессивные последовательности доминируют из одного симультанного объединения знаков. Инициативность направлена в подавляющем количестве случаев на себя. Количество возможных форм общения ограничено одной (ситуативно-деловой). Факторами, затрудняющими коммуникацию, являются отсутствие общеупотребительной речи, неадекватность поведения, негативизм.

Следует отметить, что выявленные особенности и уровневые различия находятся в прямой зависимости со степенью нарушения интеллекта и должны быть учтены при определении содержания рекомендаций по развитию коммуникативных умений у учащихся 3-4 классов с тяжелой и умеренной степенью умственной отсталости.

Библиографический список

1. Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методические рекомендации / сост. А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 56 с.
2. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия : диссертация ... канд.пед. наук : 13.00.03 / Мамаева Анастасия Викторовна; Ур.гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 2008.- 269 с.

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У «БЕЗРЕЧЕВЫХ» ДЕТЕЙ 7 – 9 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Ю.Г. Пронина

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

В настоящее время все большее внимание уделяется проблемам обучения, адаптации и социализации детей с интеллектуальной недостаточностью, что обусловлено их изолированностью от общества и здоровых сверстников. Общение является регулятором поведения человека в обществе, а, следовательно, владение коммуникативными умениями – одним из важнейших факторов успешной социализации.

Рассматривая коммуникацию, как одну из сторон общения, заключающую в себе обмен информацией между участниками общения, выделяют вербальные и невербальные способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации. Вербальная коммуникация предполагает использование естественного звукового языка. Невербальные средства представляют собой жесты, мимику, взгляд, вокализации, слова-символы (пиктограммы, иллюстрации).

У детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости в тесной связи с грубым нарушением интеллекта находится глубокое недоразвитие речи. Речевые нарушения носят системный характер, затрагивая все стороны речи: фонетическую, фонематическую, лексико-грамматическую, смысловую, а так же распространяются на все ее функции: коммуникативную, познавательную и регулятивную. А в зависимости от тяжести речевых отклонений дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью представляют собой полиморфный контингент. В одних случаях у детей с кажущейся богатой речью можно наблюдать поток бессмысленных штампованных фраз с сохранением услышанных ранее интонаций, так называемая эхолаличная речь. В других случаях у детей речь не возникает и почти не развивается в течение нескольких лет. Это так называемые “безречевые” дети, которые среди умеренно и тяжело умственно отсталых составляют 20 – 25% [1]. В процессе общения и для обучения таких детей предпочтение отдается невербальным средствам коммуникации. Но умственно отсталые дети испытывают трудности и в невербальном общении. Это происходит из-за ограниченных возможностей в социальной перцепции, отклонений в поведении. Так же коммуникация затруднена расстройствами эмоциональной сферы и несформированностью навыков самоконтроля. Неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость и неадекватность мимики и жестов, а так же проблемы в распознавании поз другого человека затрудняют общение [2].

В связи с необходимостью логопедической работы, направленной на развитие вербальных и невербальных средств коммуникации, мы предлагаем методику диагностики сформированности средств коммуникации у детей 7- 9 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Обследование включает в себя 3 блока заданий:

I блок – Исследование импрессивной речи.

II блок – Исследование экспрессивной речи.

III блок – Исследование употребления и понимания невербальных средств коммуникации.

I блок «Исследование импрессивной речи»:

1. Понимание названий предметов: части тела и лица, игрушки, предметы обихода, школьные принадлежности, слова-обобщения.

2. Понимание действий предметов.

3. Понимание признаков предметов (большой – маленький).

4. Понимание грамматических категорий:

– единственное и множественное число существительных;

– единственное и множественное число глаголов;

– женский и мужской род глаголов;

– уменьшительно-ласкательные формы;

0 предлоги: в, на, под.

II блок «Исследование экспрессивной речи».

Обследуется самостоятельное называние предметов/действий/признаков ребенком и повторение за логопедом. При самостоятельном назывании отмечается использование ребенком лепетных слов, звукоподражаний, упрощенных слов либо вокализаций. При повторении за логопедом отмечается способность к имитации и характер искажения ритмического рисунка слова.

Импрессивная и экспрессивная речь обследуются с использованием предметных и сюжетных картинок, объектов. Диагностика может проводиться параллельно. Если у ребенка отсутствует самостоятельная активная речь, выясняется способность ребенка к отраженному повторению за логопедом, при невозможности – обследуется понимание лексических единиц и грамматических категорий.

III блок «Исследование употребления и понимания невербальных средств коммуникации»:

1. Употребление экспрессивно-мимических знаков (взгляд, мимика, вокализация).

2. Понимание и употребление изобразительных жестов.

3. Понимание пиктограмм.

Обследование понимания изобразительных жестов проводится с использованием предметных и сюжетных картинок. Логопед показывает определенный жест, а ребенок находит соответствующую картинку. Изучение употребления экспрессивно-мимических знаков и изобразительных жестов проводится через наблюдения за ребенком в учебной и внеучебной деятельности, моделирование ситуаций, организацию сюжетных игр, анкетирование взрослых. При изучении отмечается наличие знаков и жестов, их объединения между собой и комбинации с вербальными знаками.

Библиографический список

1. Шипицына Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: Учебное пособие. – СПб.: ВЛАДОС Северо-Запад. 2010.
2. Шипицына Л. М., Заширинская О. В. Исследование когнитивных особенностей невербальной коммуникации у детей с умственной отсталостью (Методика «Позы человека»). – СПб: изд-во ИСПиП, 2007.

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Т.Н. Роговенко, Л.П. Уфимцева

В соответствии с решением Правительства Российской Федерации от 1 сентября 2011 года утверждена новая структура государственного образовательного стандарта второго поколения. Новые социальные запросы, отраженные в тексте ФГОС, определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться». [3]

Важнейшей задачей современного государственного стандарта образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. Сформированность универсальных учебных действий является также и залогом профилактики школьных трудностей.

В широком значении «универсальные учебные действия» – саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. [1]

В более узком (собственно психологическом значении) «универсальные учебные действия» – это совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Универсальные учебные действия можно сгруппировать в четыре основных блока: 1) личностные; 2) регулятивные (включая саморегуляцию); 3) познавательные (включая логические, познавательные и знаково-символические); 4) коммуникативные действия. [1]

Личностные универсальные учебные действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. К концу первого класса ребенок должен уметь соблюдать правила и нормы поведения в школе и на уроке; реально оценивать себя, свои достижения и возможности; выделять моральное содержание ситуации (рассказа), при осуществлении морального выбора давать адекватную нравственную оценку действий её участников, сопереживать и стремиться сразу оказать помощь другим. [2]

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения. К концу первого года обучения ребенок должен самостоятельно ориентироваться в практических заданиях; удерживать инструкцию педагога; совместно с взрослым планировать последовательность выполнения задания и успешно самостоятельно работать по плану; находить, исправлять и объяснять ошибки после решения задачи. [2]

Познавательные универсальные учебные действия включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач. К концу первого года обучения школьник должен овладеть способностью при незначительной поддержке педагога делать выводы по результатам работы; самостоятельно выделять существенные признаки сравниваемых объектов; самостоятельно определять причинно-следственные связи на доступном учебном материале; самостоятельно выявлять аналогии на предметном материале. [2]

Коммуникативные действия – обеспечивают возможности сотрудничества – умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничестве партнера и самого себя. К концу первого года обучения ребенок должен уметь согласовывать свой способ действия с другими; оформлять свою мысль в устной речи на уровне небольшого текста; в групповой работе успешно выполнять любую заданную роль. [2]

Следует отметить, что на данный момент отсутствует диагностический инструментарий, который позволяет спрогнозировать успешность обучения ребенка на начало года, чтобы как можно раньше выявить возможные трудности в усвоении программного материала.

Нами составлен диагностический комплекс, позволяющий оценить исходный уровень сформированности универсальных учебных действий на основании которого, можно будет выделить детей группы риска. Согласно структуре, универсальные учебные действия, включают в себя четыре характеристики, соответственно, диагностический комплекс также состоит из четырех блоков.

Личностные УУД включают в себя диагностику самооценки и уровня учебной мотивации. Самооценка диагностируется по методике Дембо-Рубинштейн, данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здо-

ровые, способности, характер и т. д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Оценка уровня школьной мотивации учащихся проводится по анкете Н.Г. Лускановой (1993), состоящей из 10 вопросов. Наилучшим образом отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. При низком уровне учебной мотивации, как правило, наблюдается снижение школьной успеваемости. [4]

С целью изучения сформированности регулятивных УУД используется методика «рисование палочек», заключающаяся в умении ребенка принимать задание взрослого и подчинять ему свою деятельность в определенном временном интервале. Ребенку предлагается на тетрадном листе в одну линейку в течении 7 минут писать палочки и черточки, пользуясь правилами, которые педагог озвучил ранее. Успешности выполнения задания оценивается по следующим критериям: полнота принятия правил; полнота удержание правил; степень самоконтроля по ходу работы; степень самоконтроля после окончания работы. [4]

Познавательные УУД включают в себя диагностику мнемической (способность к запоминанию и воспроизведению информации), перцептивной функций (умение анализировать и сравнивать зрительную информацию, обобщать на наглядном уровне). Сформированность перцептивной функции можно выявить с помощью методики «Сложи из частей целое». Ребенку предлагается из разрезанных на части геометрических фигур составить целые изображения. При оценке результатов выполнения данного задания используются следующие критерии: время, затраченное на выполнение задания; способ, которым пользуется ребенок; характер оказанной помощи. [4] Методика «опосредованное запоминание» направлена на исследование способности пользования вспомогательными средствами (предметными картинками). Ребенку называют слово, он выбирает подходящую картинку и объясняет связь между словом и картинкой. После окончания работы с ребенком, ему показывают одну за другой картинку и просят вспомнить слово. При оценке результатов учитываются следующие факторы: адекватность выбора картинки-опоры и содержательность его объяснения; точность воспроизведения; характер оказанной помощи. [4]

Сформированность мнемической функции можно выявить с помощью методики «10 слов», которая позволяет исследовать процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение. Ребенку требуется запомнить 10 несвязанных между собой слов, а затем их воспроизвести. Материал предъявляется несколько раз до полного запоминания либо 5-6 раз. При оценке результатов за основу принимаются следующие критерии: объем воспроизводимых слов; характер воспроизведения; динамика количества воспроизводимых слов. [4]

С целью изучения сформированности коммуникативных УУД используется методика «рукавички». Для проведения из бумаги вырезают рукавички с различными незакрашенными узорами. Количество пар рукавичек соответствует числу пар участников. Детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят раскрасить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. При оценке результатов за основу принимаются следующие критерии: продуктивность совместной деятельности; умение детей договариваться; взаимопомощь по ходу рисования; эмоциональное отношение к совместной деятельности. [4]

Таким образом, можно предположить, что проводя диагностику сформированности универсальных учебных действий на начало обучения, мы можем сделать прогноз успешности обучения школьника по новым образовательным стандартам и организовать коррекционно-развивающую работу, чтобы избежать трудностей в усвоении программного материала.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008
2. Формирование УУД/ Под ред. Воровщикова С.Г.- Москва, 2013г.
3. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. — Издание 2-е, дополненное. — М.: Мариос, 2011. — 456 с. — 1 000 экз. — ISBN 5-7897-0241-2
4. Уфимцева Л. П. Диагностика риска школьной дезадаптации учащихся начальных классов : методическое пособие / Л. П. Уфимцева. – Красноярск : КК ИПК РО, 2

СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКА ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО – ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

К.С. Рудковская

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Л.А. Брюховских

Анализ – это разделение целого на составные части. Звуковой анализ – это умственные действия по разделению целого – (целым выступает слово) на составные части – (составные части слова-звуки). Т. е.- звуковой анализ – разделение слова на звуки, из которых оно состоит. Синтез – это умственные действия по соединению частей в целое, а звуковой синтез – это соединение звуков в слова. [1]

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Изучением этой проблемы занимались такие авторы как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, В.К. Орфинская, Чиркина. Г.В, Соловьева, О.В, Коноваленко В.В, Коноваленко С.В, Спирина Л.Ф, Каше Г.А, Кузьмина Т.И, Кобзарева Л.Г. и др. [3]

С целью выявления особенностей сформированности навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием нами был проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент проводился на базе детского сада №9 «Родничок». Всего нами было обследовано 16 детей 6-7-летнего возраста. В исследовании приняли участие дети с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Обследование начиналось с предварительной беседы, цель которой заключалась в установлении психологического контакта с детьми, проверки правильности понимания ими инструкций. Исследование проводилось нами индивидуально с каждым ребенком. В ходе эксперимента всем испытуемым был представлен один и тот же речевой материал в одинаковой последовательности.

За основу были взяты задания предложенные Кузьминой Т.И., Кобзаревой Л.Г. [2]

Исследование проводилось по следующим направлениям:

1. Узнавание ребенком неречевых звуков
2. Различение по высоте, тембру, силе слов, фраз, фонем, звукокомплексов.
3. Различение слов близких по звуковому составу.
4. Дифференциация слогов.
5. Дифференциация фонем.
6. Выделение звука на фоне слова.
7. Вычленение первого ударного гласного
8. Вычленение первого согласного
9. Вычленение конечного согласного в слове
10. Вычленение определение места звука в слове
11. Определение последовательности звуков в слове.
12. Определение количества звуков в слове
13. Определение места звука по отношению к другим звукам.

За каждое верно выполненное задание испытуемым начислялось по одному баллу. Максимальное количество баллов составило 32. Были определены уровни сформированности навыка звукового анализа и синтеза:

- 1 уровень – высокий (23-32 баллов)
- 2 уровень – средний (13-22 баллов)
- 3 уровень – низкий (0-12 баллов).

В процессе проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что у 56% ис-

пытуемых низкий уровень сформированности навыка звукового анализа и синтеза; у 37% испытуемых средний уровень сформированности навыка звукового анализа и синтеза, и только один человек из 16 обследуемых имеет высокий уровень, при этом ребенок набрал лишь 26 баллов из 32 возможных.

При проведении исследования наибольшую сложность вызвали задания на определение места звука по отношению к другим звукам, определения количества звуков в слове, и последовательности звуков в слове. Это связано с особенностями детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, а в частности: с несформированностью навыка сложного звукового анализа и синтеза, а также с нарушением фонематического восприятия.

Трудности у детей встречались и при выполнении заданий на элементарный звуковой анализ и синтез. Это также обусловлено несформированностью навыка элементарного звукового анализа и синтеза, нарушением фонематического восприятия, и ранее отсутствовавшей работы в этом направлении. Меньше затруднений вызвали задания на дифференциацию звуков и слогов, то есть задания на исследование фонематического восприятия выполнялись более успешно. Лучше всего испытуемые справились с заданиями на слуховое восприятие: на узнавание неречевых звуков, а также на различение по тембру, силе, высоте слов, фраз, фонем, звукокомплексов, хотя ошибки допускались.

При изучении способности **узнавать неречевые звуки**, было установлено, что сложности с выполнением заданий по различению неречевых звуков возникли у 6 детей. При выполнении задания по определению звука, дети не правильно называли источник звука. Выявленные трудности вероятнее всего обусловлены снижением слухового внимания, недоразвитием слухового восприятия, а также не проводившейся ранее работой по развитию слухового восприятия.

При выявлении **способности различать произнесение слов, фраз, фонем, звукокомплексов по тембру, высоте силе голоса** нами было установлено, что данная способность недостаточно сформирована у 8 детей (испытуемые выполнили часть заданий). Наибольшую трудность у них вызвало задание на различение звукокомплексов. Причины трудностей, по нашему мнению, заключаются в нарушении у детей слухового восприятия (ведь здесь ребёнок ориентируется не на различение звуков, а на тембр, силу голоса – это слуховое восприятие) и сложностью задания.

При исследовании **способности различать слов близких по звуковому составу** с заданием справились 11 детей из 16. Фонематический слух лежит в основе формирования полноценного фонематического восприятия и фонематического звукового анализа и синтеза.

Несмотря на хороший фонематический слух при исследовании **способности дифференцировать слоги**, нами было установлено, что эта функция (фонематическое восприятие) сформирована лишь у 6 детей, у одного ребенка фонематическое восприятие недостаточно сформировано. Это обусловлено тем, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушено фонематическое восприятие.

При исследовании **способности дифференцировать фонемы**, нами было установлено, что это функция (фонематическое восприятие) сформирована лишь у 5 обследуемых детей; недостаточно сформирована у 3 испытуемых (справились с одним из двух заданий, неправильно повторяют пары звуков за логопедом. Это обусловлено тем, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушено фонематическое восприятие.

При исследовании **способности выделять звук на фоне слова**, нами было установлено, что этот навык звукового анализа сформирован лишь у одного обследуемого ребенка, еще один ребенок справился лишь с одним из двух предлагаемых заданий. Мы предполагаем, что данные затруднения обусловлены несформированностью у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием умственных действий по элементарному звуковому анализу и синтезу. Задания выполнялись без опоры на наглядный материал, что также затруднило ориентировку в звуковом составе слова.

Исследование **способности вычленять конечный согласный звук в слове, первый согласный звук, первый ударный гласный**, показало, что этот навык сформирован только у двух детей. Дети называли чаще согласный звук, следующий за первым ударным гласным, вместо конечного согласного называли согласный предударного или ударного слога, вместо первого согласного называли любой другой.

Конечный согласный звук в слове: ум, ух, ус, суп, сук, ослик, утка, Аня, Игорь, азбука, уголь, окна, астра, осень, улица, ах, осы, улей, аист, узкий, Оля, утро, иней, Ира.

Первый согласный звук: детям предлагались картинки, в которых нужно было подобрать слова, в которых заданный звук слышится в начале.

Первый ударный гласный: ослик, утка, Аня, Игорь, азбука, уголь, окна, астра, осень, улица, ах, осы, улей, аист, узкий, Оля, утро, иней, Ира.

Даже простые операции звукового анализа у детей оказались несформированными.

При изучении **способности определять место заданного звука в заданном слове** задние выполнил один испытуемый. Дети не могли определить, где первый, где второй звуки и называли, совершенно другие звуки.

При исследовании **способности определять последовательность звуков в слове**, только один ребенок, выполнил одно из предлагаемых заданий. Дети пропускали звуки, путали их последовательность, пропускали гласные или согласные звуки.

Детям недоступно выполнение задания в умственном плане, без наглядной опоры, на сложном речевом материале, у некоторых детей наблюдались явления выраженных нарушений концентрации внимания и слуховой памяти.

При исследовании **способности определять места звука по отношению к другим, определения количества звуков в слове** нами было установлено, что данная способность несформированна у всех испытуемых детей. Эти сложные операции фонемного анализа также несформированны у детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что неполноценный фонематический слух нарушает полноценное формирование фонематического восприятия. А неполноценное фонематическое восприятие не может служить основой для формирования операций фонематического анализа и синтеза.

Библиографический список

1. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М.: Гром-Пресс, 1997. – 30-38 с.
2. Каше Г. А., Филичева Т. Б. Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 100-133 с.
3. Коноваленко В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН). – М.: Гром-Пресс, 1998. – 17-76 с.

НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Ю.Д. Румянцева

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики ИСГТ*

О.А. Козырева

Исходя из литературных данных, проблема овладения письменной речью младшими школьниками выявляются очень часто. По данным Ю.В.Микадзе, число неуспевающих школьников, в категорию которых попадают и дети с дисграфией, превышает 30% от общего числа учащихся и составляет от 15% до 40% всех учащихся начальных классов. Необходимого уровня готовности к школьному обучению достигают к шестилетнему возрасту менее 50% детей.

Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой фор-

мой речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся (В. И. Ляудис, И. П. Негурэ, 1994). В большинстве работ по преодолению нарушения письменной речи акцент ставится на правописание, пунктуацию, моторных навыков письма, в тени остаются процесс развития письменной речи, как деятельность построения семантически целостных текстов. Так же не изучены условия, мотивация усвоения младшими школьниками письменной речи, отсутствует принцип действий, обеспечивающие ее функционирование как самостоятельной формы речи. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирова, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина).

Частичное расстройство процессов письма обозначают термином *дисграфия*. Применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. [7].

Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

Авторы М. Суле, Ж. Ажуригерра, Ф. Кошер считают, что дислексия и дисграфия могут быть следствием расстройства восприятия пространства и времени, а именно в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности.

Учащиеся младших классов часто допускают ошибки, как в устной, так и в письменной речи.

Речевая ошибка – это любые случаи отклонения от действующих языковых норм (Цейтлин С.Н) [9].

Наиболее полное определение речевых ошибок и недочетов дано в работах Т.А. Ладыженской : «... весь отрицательный языковой материал делится на ошибки и недочеты. Ошибка – это нарушение требований правильности речи, нарушение норм литературного языка... Недочет – это нарушение требований правильности речи, нарушение рекомендаций, связанных с понятием хорошей речи, т. е. богатой, точной и выразительной» [6].

Рассмотрим классификации представленные в работах М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской [3].

В работах Т.А. Ладыженской отмечается, что «для практики обучения языку представляется целесообразным подойти к классификации речевых ошибок и недочетов с позиции современной лингвистики, различающей строй языка

(систему языковых единиц) и употребление языковых средств в речи». В связи с этим Т.А. Ладыженская выделяет две большие группы ошибок:

1. Грамматические ошибки (ошибки в структуре (в форме) языковой единицы).
2. Речевые (ошибки в употреблении (функционировании) языковых средств).

М.Р. Львов подходит к классификации речевых ошибок иначе: «Стилистические ошибки делятся на речевые и неречевые (композиционные, логические и искажение фактов). Речевые ошибки делятся на лексико-стилистические, морфолого-стилистические и синтаксисо-стилистические».

Следовательно, в основе классификации М.Р. Львова лежит деление ошибок на группы, соответствующие уровням языковой системы, т. е. ошибки лексические, морфологические, синтаксические.

Обследование детей, имеющие нарушения письма проводилось на базе специальной (коррекционной) школы VIII вида. В эксперименте участвовали 10 детей в возрасте 9-10 лет, учащиеся во 2-м классе.

В исследовании активно использовался метод беседы как при предъявлении инструкции, разъяснении недопонятых детьми моментов, так и в ходе самого эксперимента, при личном общении с каждым учеником. Помимо беседы, был использован метод наблюдения за детьми, их поведением, эмоциональными реакциями на протяжении всего эксперимента.

Для проведения исследования были выбраны:

I блок – обследование познавательных процессов

1. Внимание

А) Найти и зачеркнуть в каждом круге по три одинаковых изображения

Б) Зачеркнуть одной линией все круги, крест-накрест – квадраты

2. Память

А) Методика «10 слов» (А.Р. Луррия)

Б) Собираение изображения по памяти (кубики)

3. Мышление

А) Методика «четвертый лишний»

II блок – обследование ориентировки

А) в классе

Б) на листе бумаги

III блок – обследование мелкой моторики пальцев

А) Статические движения (кольцо, коза, заяц)

Б) Динамические движения (режем капусту, месим тесто)

IV блок – обследование фонематического слуха:

па-ба, та-да-та, га-ка-га, ма-мя, ны-ни-ны, ви-вы-ви, пух-мех-мох, кот-кит-ток, дом-дамы, бак-бык-бок, копка-кепка-папка.

V блок- обследование понимания обращенной речи

А) показ называемых предметов

Б) Понимание действий на картинках

В) Выполнение действий по просьбе

Инструкция: достань книгу из шкафа и положи ее на стол, а сам сядь на стул.

Г) Составление предложений по сюжетной картине или серии картин

VI блок- обследование письменной речи

А) Написание печатных букв и слогов на слух

Буквы: печатные (т,г,д,т,п,б,б,в) ; прописные (ц,у,б,д,т,ш,х,с,м,ш,л,и)

Слоги: ам, ау, ум, ыш, ам, сто, бра, мяч, матч

Б) Диктант слов, различной структуры

Куст, щука, утка, природа, лыжи, шкаф, сильный, старушка,перепрыгнуть

В) Списывание печатного образца (буквы, слоги, слова, предложения)

Задания, предлагаемые детям, были модифицированы, вследствие интеллектуального нарушения у детей.

Критерии оценки:

I блок – max 16 баллов

II блок – max 10 баллов

III блок – max 10 баллов

VI блок – max 5 баллов

V блок – max 10 баллов

VI блок – max 30 баллов

Итого, во время обследования ребенок может набрать 81 балл.

Анализ результатов констатирующего эксперимента

Дети допускали следующие специфические ошибки:

1. Замена букв.

Примеры: много – вного (Денис К.), удивился – увивился (Настя Л.), рядом – родом, Полкан – Полкон, клюв – клев (Алексей М.), торчит – тарчит, плохо – плахо (Саша В), детском – ветком (Алена Р.), делают – делюют (Настя К.), школой – сколой, чудные цветы – чудное цветы (Сергей Ш.) – 7 уч-ся – 70%.

2. Замены букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки.

Примеры: будки – бутки (Саша М.), однажды – однажды, друзьями – дружьями, низкие – ниские (Алексей М.), низкие – ниские, резко – реско (Валя Т.), бугорок – бугорог (Настя М.) – 4 уч-ся – 40%.

3. Пропуски букв, обозначающих согласные звуки.

Примеры: из берегов – из берего (Алексей М.), странный – станый, он – о (Настя М.), детский – дедки (Алена Р.) – 3 уч-ся – 30%.

4. Пропуск букв, обозначающие гласные звуки.

Примеры: списывание – списывние (Настя М.), следующий – следуший (Алексей М.), младших – млчих, стекле – сткл, спрятался – спряталс (Алена Р.) – 3 уч-ся – 30%.

5. Повторение слогов, букв.

Примеры: списывание – списысывание (Валя Т.), его – еего (Алексей М.), открылся – отрылся (Сергей Ш.) – 3 уч-ся – 30%.

6. Слитное написание служебных частей речи.

Примеры: звали его – звалиего, с ним – с ним (Денис К.), не узнал – неузнал (Валя Т., Саша В.), у младших – умладших, в окно – вокно (Алена Р.), со школой – сошколой (Сергей Ш.) – 5 уч-ся – 50%.

7. Слитное написание слов.

Примеры: детский садик – детскийсадик, (Алена Р.) – 1 уч-ся – 10%.

8. Написание приставок в словах.

Примеры: зашевелился – за шевелился (Алексей М.) – 1 уч-ся – 10%.

9. Неправильное обозначение мягкости согласных на письме.

Примеры: ручьёв – ручёв (Денис К.), подружались – подружилис (Алексей М.), мальчики – малчики, маленький – маленький (Алена Р.), гостям – гостам (Сергей Ш.) – 4 уч-ся – 40%.

10. Кинетические ошибки.

а) добавление лишнего элемента: м (Саша В., Алена Р.)

б) недописывание элементов букв: т (Саша М.), л (Алексей М.), и (Алена Р.)

в) зеркальное написание букв: э (Сергей Ш.) – 5 уч-ся – 50%.

11. Аграмматические ошибки.

Примеры: из берега – из берего, лежали – лижали (Алексей М.), на буграх – на буграми (Денис К.), удивился – удевился (Денис К., Настя М.), постарел – посторел (Саша М.), игрушечная мебель – игрушечных мебель, рады гостям и подаркам – рады гостям и подарками, веткой елки – веткой елке (Алена Р.), спрятался – спратался (Сергей Ш.) – 7 уч-ся – 70%.

Из всех ошибок выделяются: слитное написание служебных частей речи – 50%, кинетические ошибки -50%, аграмматические ошибки – 70%.

Библиографический список

1. Справочник по психологии и психиатрии для детского и подросткового возраста/под общей ред. С.Ю.Циркина – СПб.: Питер, 2001
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология / И.Ю.Кулагина. – М.; «Сфера», 2002.
3. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М.: РУДН, 2008. Преодоление речевых ошибок в письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебно-метод. пособие
4. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи // Логопедия. – М., 1995.
5. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.
6. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя/ Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др. ; Под ред. Т.А.Ладыженской. – М. : Просвещение, 1991 – 240с.
7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997
8. Соловейчик М. С. Работа по культуре речи на уроках русского языка// Начальная школа. – 1986. – №7

«ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ»

А.С. Русских

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Л.А. Брюховских

Моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [1].

Характерным признаком моторной алалии является несформированность слоговой структуры слов и трудность актуализации слов. Искажения слогового состава слова признаны ведущими и стойкими проявлениями в структуре системного речевого нарушения. (Р.Е. Левина, О.К. Маркова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Вопрос коррекции слоговой структуры слова является предметом исследования многих ученых, но проблема его изучения остается актуальной.

Нарушение слоговой структуры слов представляет значительную сложность для логопедической работы. Недостаточная степень коррекции данного вида патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии [2].

Ошибки воспроизведения звукового состава слова выражаются в опускании звуков и слогов в словах, замещении субститутами, уподоблении, перестановке звуков и слогов, добавлении слогов, добавлении слогаобразующего гласного [3].

Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игровая деятельность, поэтому на коррекционных занятиях целесообразно использовать дидактические игры, а также отдельные игровые приемы.

Игровые приемы относятся к методам активного обучения и включают игровые действия или отдельные, единичные элементы активизации незначительной продолжительности, не предусматривающие поэтапную процедуру действий.

Анализ литературных источников [4,5,6,7] позволил выделить игровые приемы по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией. Также в списке представлены игровые приемы, разработанные автором данной статьи. Нами выделены 56 игровых приемов, которые классифицированы в две группы: с опорой на наглядность, музыкальные инструменты, движения, без материальных опор.

1. С опорой на наглядность, музыкальные инструменты, движения:

1. Измерение количества слогов в слове хлопками (ма- ши- на, хлопнули три раза);
2. Показ картинки, на которой изображено слово с заданным количеством слогов;
3. Называние картинки, которую спрятал логопед;
4. Называние всех предметов на картинке, которую закрыл логопед;
5. Назвать на картинке лишнее слово, т. е. слово, которое отличается от остальных по количеству слогов (машина, панама, кабина, муха);
6. Отстукивание слогов мячом об пол и одновременное произнесение слова (па-на-ма);
7. Подбрасывание шарика с одновременным проговариванием слогов (ка-би-на);
8. Собираение разрезной картинки, на которой количество частей соответствует количеству слогов, называние каждого слога отдельно и слова целиком (со-ба-ка, используется разрезная картинка собаки из трех частей);
9. Обыгрывание ритмического контура слова с помощью жестов;
10. Деление слова на слоги с помощью прыжков на месте (све-то-фор);
11. Стигание-разгибание пальцев рук с синхронным проговариванием слогов ;
12. «Подъем» пальцами рук по объемной или плоскостной лестнице с одновременным проговариванием слогов;

13. Проговаривание слогов с опорой на ходьбу, ребенок делает столько шагов, сколько слогов в слове (мед-ведь);
14. Называние слова, после правильного произнесения которого ребенку разрешается его нарисовать, забрать и раскрасить дома. Также слова может изобразить логопед и подарить рисунки ребенку;
15. Отгадывание предмета, изображаемого логопедом на глазах у ребенка;
16. Найти потерянный слог с опорой на графическое изображение слогов (моко-молоко);
17. Соотнесение количества слогов с цифрой на картинке;
18. Составление слогов из букв разрезной азбуки;
19. Составление слова из карточек- слогов;
20. Исправление ошибок в неправильно составленных из слоговых карточек словах (ба-ка-со – собака);
21. Замена в словах одних слогов другими по предъявленной картинке (колени – полени);
22. Поиск на картинке и последующее называние слова с заданным слогом (слог НА находится в составе слов панама, канава);
23. Произнесение слога столько раз, сколько точек на карточке;
24. Нанизывание колец на стержни с одновременным проговариванием цепочки слогов (на каждое кольцо – один слог);
25. «Пальчики здороваются» (на каждое соприкосновение пальцев руки с большим пальцем этой же руки с одновременным проговариванием цепочки слогов (на каждое кольцо – один слог);
26. Придумывание слога к схеме: СГ, ГС, СГС, ССГ, ГСС;
27. Придумывание слов из разрезной азбуки с помощью добавления слогов к слову (точка- уточка);
28. Отстучать карандашом количество слогов в слове, изображенном на картинке;
29. Отстукивание количества слогов с помощью музыкальных инструментов (металлофон, барабан и др.);
30. Образование именительного падежа множественного числа с опорой на картинки (рама-рамы);
31. Образование родительного падежа множественного числа с использованием слова много с опорой на картинки (дыня- много дынь);
32. Отстукивание ритма рукой по столу в такт счета логопеда; Логопед меняет ритм: то убыстряет его, то замедляет;
34. Замена в словах одних слогов другими по предъявленной картинке (колени-полени, нитки-тапки, кофта-муфта);
35. Распределение односложных и двусложных слов на две группы с опорой на наглядный материал;
36. Поиск в комнате предметов с короткими или длинными названиями. Найдя предмет, ребенок называет его;
37. Ребенку предлагается хлопнуть в ладоши, если слово произнесено правильно и топнуть, если не правильно;
 1. Ребенку предлагается закончить стихотворение с опорой на картинку
Доски на гору везем,
Будем строить новый ... (дом).
 - II. Без материальных опор.
 1. Повторение за логопедом, ребенок изображает эхо, которое должно повторить слоги или слова правильно;
 2. Повторение слогов и слов за игрушкой- героем занятия;
 3. Договаривание слов (маши... на);
 4. Называние слова, которое соответствует заданному количеству слогов;
 5. Отгадывание загадок;
 6. Интонационное выделение слога, произнесение слогов с разной интонацией, или силой голоса (так-ТОК-ТУК, тук?-ТАК?-ТЫК);

7. Пропевание слов сопряженно с логопедом;
8. Придумывание слов на заданный слог устно (ма, ко и др.);
9. Придумывание слов, состоящих из одного слога (двух, трех, четырех, пяти);
10. Называние первой части слова (шина-машина);
11. Называние ударного и неударного слогов (слог МИ в слове пирамида);
12. Определение звука или слога по беззвучной артикуляции логопеда;
13. Подсчет уме количества слогов, которые произнес логопед (слоги прямые, обратные, со стечением согласных);
14. Нарращивание слогов («Скажи на один слог больше, чем я», са-со...);
15. Проговаривание слогов наоборот (са-ас, тса-аст);
16. Образование именительного падежа множественного числа с опорой на картинки (рама-рамы);
17. Образование родительного падежа множественного числа с использованием слова много (дыня – много дынь);
18. Называние самого длинного, самого короткого слова из предложенных;
19. Ребенку предлагается придумать чистоговорку по образцу: шо-шо-шо хоро шо; ши-иш-ши...

Учитывая, что своевременное усвоение слоговой структуры слов является одной из предпосылок для овладения грамотой и успешного обучения в школе, необходимо проводить адекватную логопедическую работу по устранению нарушений слоговой структуры слов, предполагающую воздействия на все компоненты речевой системы, использование коммуникативной функции речи и взаимосвязь с различными формами деятельности детей.

Библиографический список

1. Логопедия: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дефектология» / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др; Под ред. Л.С. Волковой – М: Просвещение, 1989
2. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. С. П.: Детство-пресс, 2000
3. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. / Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи/ Под ред. Левиной Р.Е. – М., 1961
4. Курдвановская Н.В., Л.С.Ванюкова – Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания. – М.: ТЦ Сфера, 2009
5. Большакова С.Е.– Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: методическое пособие – М., 2007
6. Китаева Н.Н. к вопросу о нарушении звукослоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией // Актуальные проблемы логопедии в трудах ученых XX века. – СПб, 2000
7. Ткаченко, Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова М.- Издательство ГНОМ и Д, 2009
8. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. – М.: Гном Пресс, 2006

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ 8-9 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

В.А. Садовская, Л.П. Уфимцева

Изучением познавательных процессов умственно отсталых детей занимались такие ученые, как Л.В.Занков, А.И.Липкина, Е.М.Кудрявцева, И. М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Нудельман М.М , М.С.Певзнер и многие другие авторы. Однако в основном изучены познавательные процессы детей с легкой степенью умственной отсталости, что делает актуальным данную тему.

Познавательные процессы - это различные по сложности и адекватности уровни отражения реальности, которые образуют систему. Сюда можно отнести восприятие, ощущения, внимание, память, речь, мышление.

В настоящее время проблема умственной отсталости становится глобальной. С каждым годом число умственно-отсталых детей растет, медицина может только диагностировать заболевание на ранней стадии, но не предотвратить его. Причины олигофрении различны, про них уже неоднократно говорилось. Сюда можно отнести как внешние (алкоголизм матери, родовые травмы, экологические условия), так и внутренние факторы (наследственность, хромосомные aberrации). Раз уж мы не имеем возможности предотвратить умственную отсталость, нужно максимально обеспечить социализацию таких детей в общество. Для этого нужно правильно диагностировать уровень способностей умственно отсталых, разработать методы для их развития, коррекции. На данный момент создание методик для диагностики и коррекции способностей умственно-отсталых детей находится на уровне разработки, данное заболевание требует тщательного изучения. Возможно, вскоре человечество шагнет далеко вперед и данная проблема не будет столь актуальной, но пока мы должны максимально использовать ресурсы для реабилитации детей с олигофренией.

В основу нашего исследования легло предположение о том, что для нарушения познавательных процессов детей с умеренной степенью умственной отсталости, также, как и для детей с легкой степенью, характерна иерархичность и тотальность нарушений (нарушены все познавательные процессы, но более грубо нарушены более сложные познавательные процессы, нежели предпосылки интеллекта).

Исследование проводилось на базе красноярской государственной коррекционной школы №4. В экспериментальном исследовании принимали участие 10 детей 2б и 3б класса, имеющих, в основном, одинаковый диагноз (F71). Возраст учащихся варьировал от 8 до 9 лет.

В данном исследовании изучались следующие познавательные процессы школьников: восприятие, кратковременная память, мышление.

В экспериментальном исследовании восприятия детей данного контингента взята за основу методика диагностики восприятия Урунтаевой Г.А. «Пирамидка» [4]. Данная методика была нами модифицирована с учетом возможностей детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости (были исключены вариации расположения колец, предоставлена возможность наглядной демонстрации) Пятибалльная оценочная шкала предполагала оценку следующих параметров:

- А) способ действия (проб и ошибок, наложение колец, зрительное соотнесение)
- Б) количество проб
- В) демонстрация в случае непринятия словесной инструкции

На рисунке 1 представлены результаты выполнения детьми данной методики.

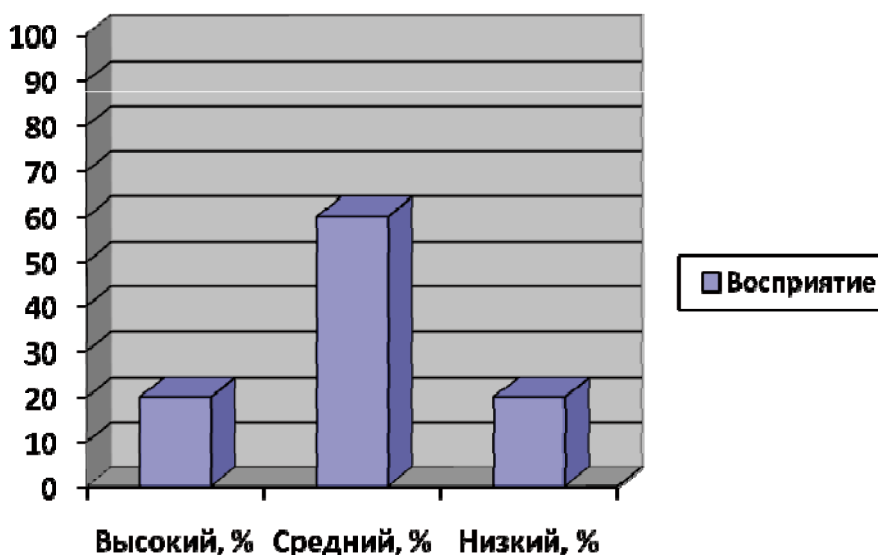


Рис. 1.

Для исследования кратковременной памяти детей изучаемой категории взята за основу методика диагностики кратковременной памяти Урунтаевой Г.А. «Запомни и найди». Цель методики: выявление уровня развития кратковременной зрительной памяти [4].

Методика модифицирована с учетом возможностей детей с умеренной степенью умствен-

ной отсталости. Перед началом проведения методики ребенку предъявлялись игрушки и задавался вопрос: «Что это?», «Кто это?». В случае затруднения оказывалась помощь. Вместо перечисления игрушек перед ребенком ставилась задача найти игрушки, которые он запомнил, среди прочих. Для интерпретации результатов была разработана и использована пятибалльная шкала оценивания. Критериями оценки результатов в балльной шкале являлось количество опознанных игрушек во всех трех сериях задания (всего 9 игрушек).

На рисунке 2 представлены результаты выполнения детьми данной методики.

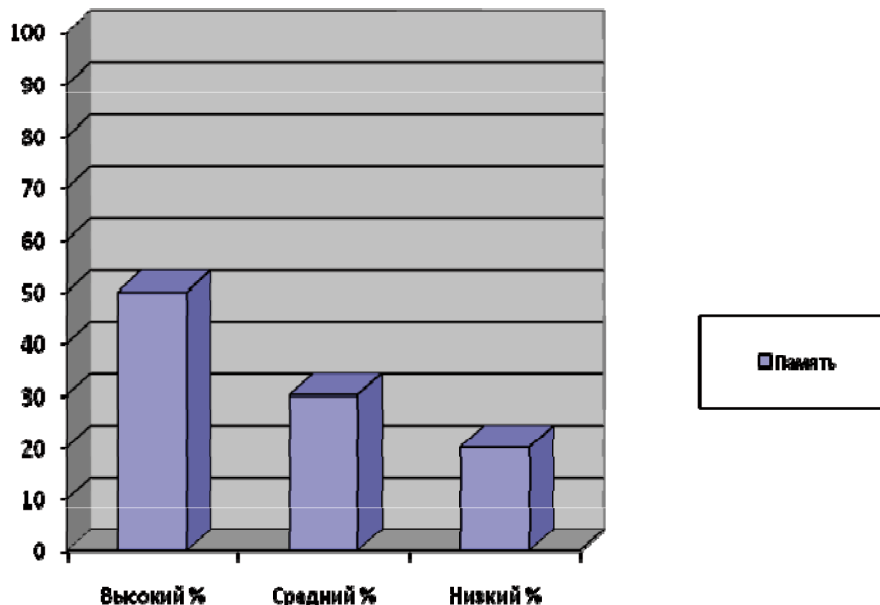


Рис. 2

Для диагностики мышления была взята за основу методика Белопольской Н.Л. «Четвертое лишнее изображение» и модифицирована нами с учетом возможностей детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости. Цель методики: выявление уровня сформированности обобщений [1].

Модифицированный вариант включал в себя следующие дополнения и изменения: исключался учет времени, затраченного на задание; для каждой серии задания подбирались 3 картинки, сходные по явному родо-видовому признаку, а четвертая картинка совершенно не подходила к трем предыдущим. Разработана пятибалльная шкала оценивания вместо предложенной автором десятибалльной. Критерии оценивания: количество ошибок; признак, который ребенок берет за основу обобщений (категориальный, функциональный, конкретный); обоснование ребенком своего ответа.

На рисунке 3 представлены результаты выполнения детьми данной методики.

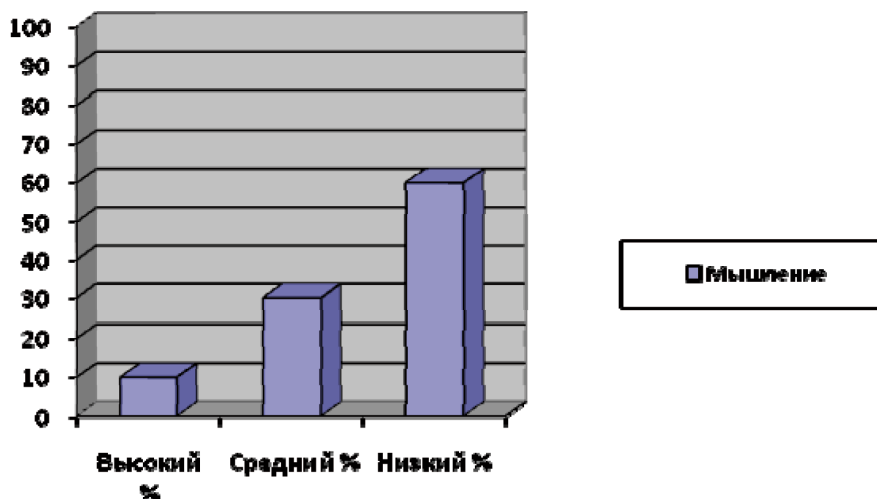


Рис. 3

Экспериментальное исследование подтвердило особенности развития психических функций умственно отсталых детей: тотальность и иерархичность нарушений. Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что у большей части детей менее сохранным оказалось мышление, более сохранным кратковременная память. Восприятие по степени сохранности занимает промежуточное положение.

По итогам проведения трех методик нам удалось выявить уровень развития изучаемых познавательных процессов каждого ребенка, и на основе это выделить три группы детей – с низким, средним и высоким уровнем развития определенного познавательного процесса (рисунок 4). Так, при изучении восприятия можно выделить 20% ребят с довольно высоким уровнем развития восприятия для данной категории, 60% детей со средним уровнем развития зрительного восприятия и 20% детей с низким уровнем (восприятие таких детей характеризуется неспособностью воссоздавать целостные образы). При изучении кратковременной памяти были получены следующие результаты: 50% ребят имеют высокий уровень развития памяти, 30% – средний уровень и 20% детей имеют низкий уровень развития зрительной кратковременной памяти (память детей данной группы характеризуется недостаточным объемом, искажениями при воспроизведении запечатленного). Диагностика мышления позволила выделить 10% детей с достаточно высоким уровнем сформированности обобщений, 30% со средним уровнем и 60% с низким уровнем развития мышления (мышление детей характеризуется ограниченными элементарными обобщениями, неумением анализировать предмет, применять приёмы сравнения, переноса, целенаправленного поиска).

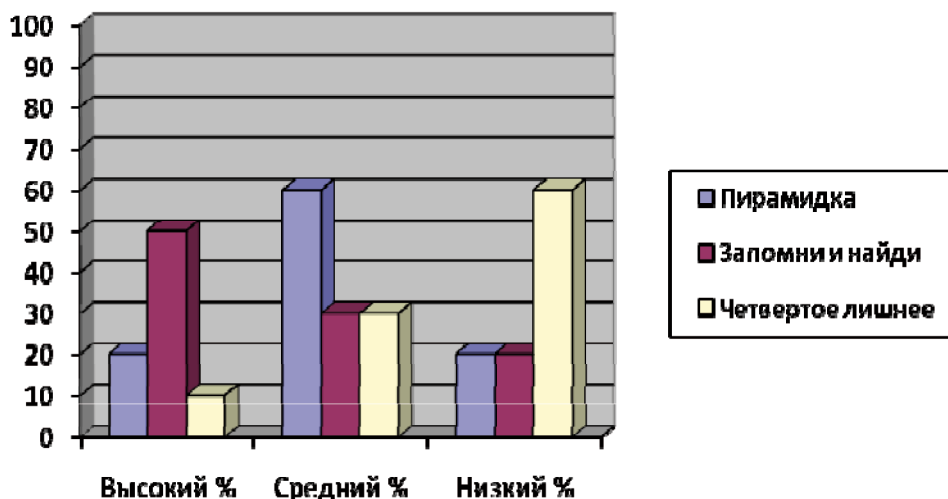


Рис. 4

На основе результатов исследования нами были выделены направления работы по коррекции отстающих в развитии познавательных процессов в виде рекомендаций учителям и родителям умственно отсталого ребенка. Рекомендации предложены нами в форме игр и упражнений, подобраны они с учетом онтогенетического принципа.

Работа, предложенная для педагога по развитию познавательных процессов детей с умеренной степенью умственной отсталости, содержит приемы активизации познавательной деятельности в контексте урока, занятия. Работа, предложенная родителям, отличается тем, что она ориентирована на проведение развивающих упражнений в бытовых условиях и не требует специального методического инструментария.

Следует отметить, что больше возможностей развития познавательной сферы ребенка есть у родителей, так как все внимание направлено непосредственно на ребенка, также родители не ограничены во времени и могут развивать когнитивную сферу ребенка в различных ситуациях (поход в магазин, в парк и т.д.)

Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. – Исключение предметов (четвертый лишний) – модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию, 2002 год с. 6-19

2. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников М., 1962
3. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. – М.,1966.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – Москва, 1995 год – с.247-248, с.265
5. Цикото Г.В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов //Дефектология. 1979. №1. С.14-19.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ОТНОШЕНИИ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т.В. Сопинская

Ежегодно в Красноярском крае растет число детей с нарушенным слухом, перенесших кохлеарную имплантацию, что само по себе является положительным фактом для семей, воспитывающих этих детей.

По мнению ведущих авторитетных ученых и практиков отечественной сурдопедагогики Н. Д. Шматко, А. И. Сатаевой, Э. И. Мироновой, О. В. Зонтовой и др. ребенок любого возраста, а особенно дошкольного, после операции по кохлеарной имплантации должен полностью проходить слухоречевую реабилитацию в домашних условиях при непосредственном общении с членами семьи [3, 4]. С этим трудно не согласиться, поскольку находясь дома с родителями (или бабушками) в течение всего дня их коммуникация направлена конкретно к ребенку, перенесшему операцию. Например, за завтраком родители комментируют меню, на прогулке говорят о погоде и об изменениях в природе и т.д. Вся эта информация, многократно изо дня в день повторяется, что способствует постепенному пониманию обращенной речи ребенком, так как это происходит у нормально слышащих детей. Вопросы, которые задает ребенок, в доступной для него форме, не остаются без внимания: взрослый, находящийся с ним, сразу это обсуждает, предоставляет ответы.

Но чаще всего родители не имеют возможности оставить работу, поэтому ищут варианты осуществления реабилитации на базе образовательных учреждений, на что имеют также полное право.

Это значит, что дошкольные образовательные учреждения, предоставляющие образовательные услуги детям с КИ, должны учитывать особые образовательные потребности и возможности данной категории детей, и выстраивать образовательную деятельность в соответствии с ними [1, 3].

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №194 комбинированного вида» города Красноярска является базовой площадкой по реализации проекта «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарным имплантом» в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы по направлению «Распространение современных образовательных и организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов». Администрация и педагогический коллектив детского сада в проектно-экспериментальном режиме находятся в поиске средств, обеспечивающих КИ дошкольникам естественный путь слухоречевого развития [2].

Особое значение приобретает организация деятельности воспитателя группы, поскольку в детском саду он является тем человеком, который сопровождает ребенка в течение всего дня: и в ходе режимных моментов, и в процессе реализации непосредственной образовательной деятельности, и тогда, когда дети самостоятельно играют друг с другом т.д.

В связи с этим деятельность воспитателя, особенно его коммуникативная составляющая, яв-

ляется своеобразной заменой того непосредственного общения, которое обеспечивалось бы кохлеарно имплантированному ребенку дома родителями и ближайшим окружением, и имеет некоторые особенности.

Одна из них заключается в организации взаимодействия воспитателя с другими специалистами ДОУ, задействованными в слухоречевой реабилитации дошкольника, пользующегося КИ: логопедом, сурдопедагогом, музыкальным руководителем.

Экспериментальная деятельность в детском саду №194 комбинированного вида г. Красноярска предполагает апробацию модели включения кохлеарно имплантированных дошкольников в среду слышащих сверстников, имеющих, однако, нарушения речи. Полагаем, что компенсирующая группа является наиболее подходящей для решения задач по комплексной слухоречевой реабилитации и создания коррекционно-развивающей образовательной среды для детей с кохлеарным имплантом в тех случаях, когда в данной местности (городе, крае, области) нет специализированного Центра по оказанию помощи семьям детей после кохлеарной имплантации [1]. Именно такая ситуация сейчас сложилась в Красноярском крае.

Не все специалисты разделяют такую позицию, считая неприемлемым пребывание имплантированных воспитанников в «неполноценной» речевой среде. Мы же наряду с этим видим и положительные стороны включения детей с КИ в логогруппы. Поскольку в МБДОУ №194 функционируют группы и для детей с нарушенным слухом, слухопротезированных обычным способом (цифровыми слуховыми аппаратами), то в нашем случае это дает возможность детям с КИ посещать занятия и с сурдопедагогом, имеющимся в штате, и с логопедом.

Во-вторых, в течение всего дня воспитателями ведется работа над устранением недостатков речевого развития, что также необходимо и для кохлеарно имплантированных дошкольников. Например, утром воспитателем проводится групповая артикуляционная гимнастика. В ходе реализации непосредственной образовательной деятельности по разным направлениям используются такие виды работ, как элементы дыхательной гимнастики, пальчиковая гимнастика, обогащение и актуализация словарного запаса у воспитанников по изучаемым лексическим темам и т.д. Во второй половине дня обязательно организуется «логочас», в течение которого в индивидуальном порядке с каждым ребенком, в том числе с кохлеарно имплантированными воспитанниками, выполняются задания логопеда группы.

Также в ходе организованной совместной деятельности воспитателя с детьми учитываются рекомендации сурдопедагога, реализующего «кураторство» над процессом слухоречевой реабилитации дошкольников. Вместе они планируют содержание речевого материала (на неделю, месяц), который должен повторяться воспитателем с КИ дошкольником в течение дня. Например, ежедневно в процессе одевания на прогулку воспитатель употребляет фразу «Пойдем гулять. Одевайся». Через 1-2 недели он может её усложнить, перефразировать, задавать КИ ребенку вопросы с содержанием знакомого уже на слух словаря, типа «Ты пойдешь гулять? Давай одеваться».

Активное взаимодействие с музыкальным руководителем осуществляется путем проведения интегрированных занятий. Занятие проводят два педагога (воспитатель, музыкальный руководитель). За основу содержание интегрированного занятия берется лексическая тема, которая может быть изучена воспитанниками и в группе с воспитателем, и на музыкальных занятиях с руководителем. Например, в рамках изучения лексической темы «Дикие животные» на занятиях в группе воспитатель описывает внешний вид медведя, учит детей угадывать по описанию животного. Параллельно на индивидуальных музыкальных занятиях кохлеарно имплантированный дошкольник учится «связывать» внешний облик медведя (тяжелый, сердитый, большой, косолапый) со звуками музыкального инструмента, звучащего в нижнем регистре. В ходе интегрированного занятия ребенку с нарушенным слухом предоставляется возможность продемонстрировать умения, полученные в ходе занятий с разными специалистами, или закрепить их.

В течение всего занятия педагоги чередуются «ролями»: если ведущая роль (загадывать загадки, играть в игру и т.д.) принадлежит воспитателю, то музыкальный руководитель обеспечивает музыкальное и звуковое сопровождение. К примеру: из предложенных костюмов – масок

нужно выбрать ту, которая попадает под загадку-описание животного (лисы). А музыкальный работник в это время на музыкальном инструменте издает звуки, соответствующие (или не соответствующие) движениям и образу этого животного, дети соглашаются или не соглашаются с этим. Он также может попросить КИ воспитанника самого нажать на пианино нужные клавиши, как это он делал на индивидуальных музыкальных занятиях. В том случае, если ведущая роль принадлежит музыкальному руководителю, то воспитатель, напротив, выступает в роли помощника (наглядно показывает образец движений танца, музыкальной игры и т.д.). Ролью помощника он может наделять и детей, в том числе и имплантированных, если они заранее подготовлены к такому виду деятельности.

На наш взгляд, такие занятия имеют ряд плюсов для КИ ребенка: он учится переносу и соотнесению отдельных разрозненных образов речевых и неречевых звучаний в новых условиях; может демонстрировать имеющиеся слухоречевые навыки на доступном для него речевом или неречевом материале; освоение речевого материала в разных формах (проговаривание, пропевание, индивидуально или хором) облегчает сложные для него реабилитационные задачи [5].

Мы полагаем, что вышеописанные особенности организации деятельности воспитателя в отношении кохлеарно имплантированных дошкольников помогут в достижении ими более высокого уровня эффективности их слухоречевой реабилитации.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / Под ред. Е. П. Микшиной / – Санкт-Петербург. – 2011. – 115 с.
2. Беляева, О. Л., Дядяева, Г. В. Обеспечение доступной среды в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха, пользующихся кохлеарными имплантами // Сибирский вестник специального образования. – 2013. – №2 (10). – С. 7-15. URL: www.sibsedu.kspu.ru.
3. Гончарова, Е.Л. Задачи сурдопедагога на разных этапах помощи детям с кохлеарными имплантами [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2013. – № 6. – С. 21–32.
4. Гончарова, Е.Л. Изменение статуса ребенка в процессе кохлеарной имплантации и реабилитации – новое явление в сурдопедагогике [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 14–16.
5. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. СПб.: Российский Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – 2007. – 76 с.

СТРАХИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

К.В. Тимофеева, Л.А. Сырвачева

В социально-педагогическом сопровождении нуждаются дети с выраженными интеллектуальными нарушениями, тяжелой двигательной патологией, сложными нарушениями в развитии [8]. Одним из таких сложных нарушений в развитии является общее недоразвитие речи (ОНР) у детей. Специалисты призваны решать сложные проблемы, связанные с социально-эмоциональным, физическим и интеллектуальным развитием этой категории детей, оказывать им всестороннюю помощь и поддержку, способствующую их успешной социализации, для чего необходимо в полной мере иметь представление о развитии детей, особенностях их личности, гендерных особенностях.

Дошкольный возраст, это возраст в котором в наибольшей степени проявляются всевозможные страхи. Изучению страха в детском возрасте посвящены работы многих ученых, как зарубежных, так и отечественных: З. Фрейда, А. Фрейд, С. Холл, А.И Захарова, К.С Лебединской, И.В Дубровиной и других [7].

Понятие «страх» разрабатывалось многими учеными, такими как З. Фрейд, А. Ребер, И.П Павлов, В. Даль, Р.Ф Овчаров, Ю. А Неймер, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др. [6, 7].

Ю. А. Неймер, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский рассматривают страх, как «эмоциональ-

ное состояние, возникающее в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленное на источник действительной и воображаемой опасности» [4].

По мнению Захарова, «страх – аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, что отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока» [1].

Обширные области исследований, посвященных страху, создают основания для дальнейшего понимания и изучения этой важной эмоции, ведь известно, что страх является наиболее опасной из всех эмоций. Однако исследований, посвященных изучению страхов у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), остается в настоящее время недостаточно, а ведь на сегодняшний день дошкольники с недостатками речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития [3]. Исследований, посвященных изучению гендерных различий в проявлении страхов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, нами обнаружены не были.

Гендерные различия сами по себе очень важны в формировании личности ребенка. Термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, возникают во взаимодействии с другими людьми, то есть гендер- это своего рода социальный пол.

Признак пола, отражающий принадлежность индивида к конкретной половой группе в структуре общества, изначально социален, так как личность, независимо от ее пола, рождается и развивается в социуме, в многообразной системе социальных связей и отношений. Это говорит о том, что о половых различиях не нужно забывать и всегда учитывать их при развитии ребенка.

В связи с вышесказанным в основу нашего исследования легло предположение о том, что страхи девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня будут отличаться в их проявлении и содержании.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 226 комбинированного вида «Золотой ключик» Кировского района г. Красноярска. В исследование приняли участие 20 дошкольников с ОНР II-III уровня в возрасте от 6 до 7 лет: 10 девочек и 10 мальчиков.

Для изучения гендерных особенностей проявления страха у дошкольников использовались следующие методики: «Страхи в домиках» А.И. Захарова, модификация М.А. Панфиловой, [5]; тест «Сказка» автор Луиза Дюсс [2].

Целью теста «Сказка» является выявление наличия страхов или их отсутствие у детей. Наличие страхов говорит о том, что ребенок нуждается в помощи специалиста, отсутствие страхов, что ребенок психологически здоров.

Результаты сравнительного анализа наличия или отсутствия страхов у мальчиков и девочек с ОНР представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Сравнительный анализ наличия или отсутствия страхов у мальчиков и девочек с ОНР.

Сравнительный анализ наличия или отсутствия страхов у детей выявил:

- мальчики на 15% чаще испытывают различные страхи и нуждаются в помощи специалистов, чем девочки;
- мальчиков, которые не испытывают страх (психологически здоровые дети) реже на 15 %, чем девочек.

Таким образом, мальчикам с общим недоразвитием чаще, чем девочкам с общим недоразвитием речи, требуется помощь специалистов.

Целью методики «Страхи в домиках» является выявление и уточнение преобладающих видов страхов: страха темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т.д. Все страхи делятся на несколько групп: медицинские страхи; страх физического ущерба; страх смерти; страх животных и сказочных персонажей; страх темноты и страшных снов; пространственные страхи; социальные страхи.

Результаты сравнительного анализа проявления страхов у мальчиков и девочек с ОНР представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Группы страхов мальчиков и девочек с общим недоразвитием речи.

1-медицинские страхи, 2- страх физического ущерба; 3- страх смерти; 4-страх животных и сказочных персонажей; 5- страх темноты и страшных снов; 6- пространственные страхи; 7 -социальные страхи.

При сравнении результатов проявления страхов у мальчиков и девочек с ОНР выявлено:

- мальчики испытывают медицинские страхи на 20 % чаще, чем девочки;
- мальчики испытывают страх физического ущерба на 15% чаще, чем девочки;
- мальчики испытывают страх смерти, социальные страхи на 10 % чаще, чем девочки;
- мальчики испытывают страх животных и сказочных персонажей на 5% чаще и пространственные страхи на 5 % реже, чем девочки;
- мальчики испытывают страх темноты и кошмарных снов на 25% реже, чем девочки.

Экспериментальное изучение проявления детских страхов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволило сделать вывод о том, что имеются гендерные особенности проявления детских страхов, они заключаются в следующем:

- мальчики чаще испытывают различные страхи и нуждаются в помощи специалистов по сравнению с девочками;
- мальчики испытывают большее количество страхов, чем девочки: у них чаще встречаются медицинские страхи (на 20%), страх физических ущербов (на 15%), смерти и социальные страхи (на 10%), животных и сказочных персонажей (на 5%);
- мальчики реже испытывают страх кошмарных снов и темноты (на 25%), реже пространственные страхи (на 5%) по сравнению с девочками;
- психологически здоровых девочек в два раза больше, нежели психологически здоровых мальчиков, т. е. не испытывающих страхи.

Библиографический список

1. Захаров А.И Дневные и ночные страхи у детей. – СПб: Речь. 2005. – 320с.

2. Ключева Н.В. Психолог и семья: диагностика, консультация, тренинг.- Изд. Академия Развития, 2001. – 160 с.
3. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.
4. Климанова Ю. Нарисуй свой страх: Детские страхи. // Семья и школа – 1999. – № 9.
5. Панфилова М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков // Школьный психолог. 1999. № 8. С. 10-12.
6. Психологический словарь/ под ред. Ю. Л. Неймера. Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 604 с.
7. Сырвачева Л.А., Детцель Т.Ю. «Особенности и коррекция страхов у детей с общим недоразвитием речи 6-7 летнего возраста» журнал Сибирский вестник специального образования № 1(9) 2013 С. 118-129.
8. Анташева Ю.А. Социальный педагог ГКСОУ “Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида г. Муром” //Справочник классного руководителя, №12, 2013 г.

ПРОЯВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ

К.Е. Титова

Научный руководитель старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики ИСГТ

Г.А. Проглядова

Самооценка – это представление человека о важности своей личной деятельности в обществе и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, выражение их. Самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением, без нее трудно или даже невозможно самоопределиваться в жизни. Верная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение и поддерживает его человеческое достоинство независимо от его социального статуса, религиозных убеждений или состояния здоровья [1].

Дошкольный и младший школьный возраст – это период, когда формируется «фундамент» личности ребенка. Особенно важен этот период для ребенка со зрительной патологией, так как это познание необходимо осуществлять без зрительного контроля.

Из понятий сформированных психологией и философией мы можем сделать вывод о том, что на самооценку младших слабовидящих школьников влияют только отношение к данному отклонению окружающих и знания, которые они получают в данной области [4]. Само по себе нарушение зрения играет роль лишь в зрительном восприятии объективной реальности. Без должных знаний об отклонении собственного зрения от нормы, данное отклонение не способно влиять на сознание человека и, как следствие, на самооценку. Но это отклонение создает условия для появления определенной специфики формирования самооценки в сравнении с нормативным или с различными типами отклоняющегося развития [1].

Особенности проявления самооценки у данной категории детей складываются из особенностей семейного воспитания, процесса обучения и общепринятых норм в отношении слабовидящих для среды, в которой формируется индивид. Следует учитывать, что негативно будет сказываться как игнорирование нарушений зрения, так и излишняя драматизация в этом отношении [3,5]. Эталоны и образцы этих сложных взаимоотношений закладываются еще в раннем детстве. Изучением данной проблематики занимались такие видные ученые-тифлисты, как Р.Баркер, (1953), М. Буман, (1966), Кохен, (1966), В.А.Феоктистова, (1988), Л.Паташене, (1995), Л.И.Солнцева, (1991) и др. От специфики, направленности и условий семейного воспитания во многом зависит формирование правильной самооценки ребенка со зрительными нарушениями. Известная всему миру Хелен Келлер отмечала, что самое трудное не слепота, а отношение зрячих к незрячим. При этом по сведениям американского ученого Р. Резник – 32% незрячих относятся к слепоте как к преимуществу (государственные льготы, гарантии), 52% – расценивают ее как неудобство, и лишь 7% как самое тяжелое и плохое испытание [2].

Актуальность нашего исследования подчеркивается отсутствием экспериментальных данных о влиянии различных стрессовых ситуаций на самооценку слабовидящих.

В экспериментальном исследовании участвовало 7 детей с различными зрительными аномалиями (амблиопия I-III ст., гиперметропия I-II ст., горизонтальный нистагм, сходящееся косоглазие). В исследовании мы опирались на основную методику изучения уровня сформированности самооценки – методику «Лесенка». В традиционную схему обследования нами были включены различные ситуации, с которыми ребенок сталкивается каждый день (семья, школа) и ситуации, которые могут вывести его из-под контроля (поездка в автобусе, посещение магазина, поражение в спорте). Ребенку предлагался бланк, на котором изображены 5 одинаковых лесенок с пронумерованными до 10 ступеньками. Каждая из лесенок соответствует определенной ситуации. Учащемуся описывалась подробно каждая из них, и предлагалось отметить графически (кружком, галочкой, человечком) свое положение в ней с учетом того, что 1 – самая низкая ступень, а 10 – самая высокая.

Проведенный анализ показал, что гораздо увереннее дети себя чувствуют в семье. У 100% детей в этой ситуации завышенная самооценка. Значит это их «психологически комфортные условия». В ситуации поражения в спорте и в стенах школы уровень самооценки в большей степени характеризуется как адекватный (57% и 42 % соответственно). Самым некомфортным для них является поездка в автобусе и поход в магазин. Заниженная самооценка в данных ситуациях у 72 % детей.

По итогам проведенного нами исследования, мы пришли к выводу, что наиболее благоприятными условиями для формирования адекватной самооценки является среда, в которой ребенок чувствует себя уверенно, в связи с тем, что находится в знакомой ему обстановке при наличии рядом близких людей, а так же имея возможность самовыражаться в деятельности без жестких ограничений в выборе действий для достижения определенной цели.

Библиографический список

1. Волкова, Л.С. Значение логопедической работы для развития речи дошкольников с тяжелыми дефектами зрения / Л.С. Волкова // Всесоюзная научная сессия по дефектологии и 5-е Всесоюзные пед. чтен.: Тез. докл. - М, АПН СССР – 1979. С.152-154.
2. Григорьева, Г. В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения / Г.В. Григорьева // Дефектология. 1996. № 4. С. 84-88.
3. Денискина, В.З. Использование остаточного зрения и развитие зрительного восприятия в процессе обучения математике учащихся начальных классов школ слепых детей / В.З. Денискина // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2008, – № 5 (29). С. 62-79.
4. Мещеряков, Б. Г., Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В. П Зинченко. // М.: Прайм-Еврознак – 2007.- 672 с.
5. Проглядова, Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Г.А. Проглядова // Вестник КГПУ.- 2011.- №1. С. 98-104.

«ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВЫХ И ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ ПРИ ОТСУТСТВИИ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ»

С.С. Трифонова

Научный руководитель кандидата педагогических наук, доцент

Л.А. Брюховских

Своевременная и комплексная диагностика является важным условием успешной коррекции речевых и психомоторных функций у детей с моторной алалией.

Моторная алалия – системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевого высказывания при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [1].

У детей с алалией наблюдается многообразие вариантов недоразвития речи: от полного до частичного ее отсутствия. Р. Е. Левина выделяла 3 уровня речевого недоразвития: отсутствие общеупотребительной речи, начатки общеупотребительной речи и развернутая речь с элементами недоразвития во всей речевой системе [2].

На начальных этапах формирования речи у ребенка с алалией отсутствует потребность общения, это обусловлено нарушением общей и речевой активности (мотивационной активности), не формируется весь подготовительный этап, необходимый для реализации монологической речи. Боясь ошибиться, дети стараются обойти речевую трудность, отказываются от общения, иногда пользуются речью, но только в эмоционально окрашенных ситуациях. Взамен отсутствующей речи используются паралингвистические средства: жест, мимика, пантомима, интонация. Яркая особенность дизонтогенеза при отсутствии у детей общепотребительной речи – стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания. Дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, но говорить о полном отсутствии у них вербальных средств коммуникации нельзя. Такими средствами для них являются отдельные звуки и их сочетания- звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов, отдельные слова, совпадающие с нормами языка. Характерная особенность речи детей данного уровня- многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка: звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами, что указывает на ограниченность словарного запаса [1]. При воспроизведении одно-двусложных слов ребёнок преимущественно сохраняет корневую часть, но более сложные слова подвергаются сокращениям, грубо нарушается их звуко-слоговая структура. Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания, слова в которых, как правило, употребляются в исходной форме, так как словоизменение детям ещё не доступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельно правильно произносимых двух-трех-сложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза, «контурных слов из двух- трех слогов, фрагментов слов-существительных и глаголов, фрагментов слов-прилагательных и других частей речи, звукоподражаний и звукокомплексов.

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого, что позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи. По данным Н. Н. Трауготт, 70% детей с моторной алалией полностью хорошо понимают обращенную речь, 20% имеют некоторое незначительное снижение понимания и 10% – плохо понимают, однако собственная речь детей в этих случаях всегда оказывается хуже их понимания [5].

Сложность заключается в том, что у детей с алалией выявляется несформированность не только речевой деятельности, но и ряда моторных, психических функций. Выявляется общая моторная неловкость детей, неуклюжесть, дискоординация и недостаточная ритмичность движений, нарушение динамического и статического равновесия. Особенно затруднена мелкая моторика пальцев рук.

У детей отмечается недоразвитие многих высших психических функций (памяти, внимания, мышления, восприятия и др.), операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно на уровне произвольности и осознанности. Особенности предметно-практической деятельности выражаются в том, что детям легче выполнить задание, если оно предлагается в наглядном, а не в речевом плане. Наблюдаются трудности в формировании пространственно-временных отношений, нарушены восприятие и словесные обозначения временных и пространственных особенностей предметов. У детей с алалией снижены интеллектуальные операции, требующие участия речи (способность к символизации, обобщению и абстракции, бедность логических операций и т.д.) Снижение уровня обобщений проявляется в игровых действиях, несформированности ролевого поведения, навыков совместной (особенно сюжетно-ролевой) игры. У детей с моторной алалией наблюдается нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, недостаточность мотивационной и эмоционально-волевой сферы, интеллектуальная пассивность, пробелы в знаниях, связанные с отсутствием речевого опыта и ограниченной познавательной деятельностью, специфическое поведение и ряд других особенностей. Речь, у детей с алалией, не является ведущим средством познания окружающей действительности, поэтому в ряде случаев не обеспечивается и нормальное развитие интеллекта. Недоразвитие речи тормозит полноценное развитие познавательной деятельности.

Для повышения эффективности логопедической работы необходимо комплексно обследо-

вать детей с моторной алалией, особенно при отсутствии общеупотребительной речи, учитывая речевую и неречевую симптоматику.

Задача проведения тщательной всесторонней диагностики – выявить характер патологии, ее структуру, индивидуальные особенности проявления у конкретного ребенка с моторной алалией, поскольку планирование логопедической работы с детьми напрямую определяется теми показателями речевого и психомоторного развития, которые были выявлены в процессе обследования.

Мы предлагаем диагностику обследования речевого и психомоторного развития детей, с моторной алалией при отсутствии общеупотребительной речи, в которой синтезировали наиболее, на наш взгляд, информативные, адаптированные методики и пробы. Диагностика состоит из нескольких блоков:

I блок: диагностика познавательного развития и неречевых психических функций детей 4-5 лет с использованием методики «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста». Е.А. Стребелевой.

II блок: диагностика невербальных средств общения. В данном блоке необходимо провести оценку и рассмотреть: контакт, средства общения, понимание жестов и мимики, использование жестов и мимики.

III блок: Блок исследования понимания речи. Направлен на выявление уровня понимания лексико- грамматических категорий.

IV блок: Исследование сенсомоторного уровня речи. Включает в себя диагностику состояния фонематического восприятия, артикуляционной моторики, сформированность слоговой структуры и состояния звукопроизношения (звуков раннего и среднего онтогенеза).

V блок: Исследование словарного запаса: предметного, глагольного и качественного.

VI блок: Исследование общей и мелкой моторики

VII блок: Исследование ритма (воспроизведение простых ритмов).

Данная диагностика включает в себя не только пробы на выявление тех или иных трудностей у каждого ребёнка, способы оценивания действий детей при выполнении заданий, но и рекомендации по интерпретации полученных данных, выявлению индивидуальных проблем в развитии каждого ребёнка.

Данные, полученные в ходе диагностики, фиксировались в общем протоколе, в котором отображены все пробы, разделенные на блоки, количество баллов за пробу, сумма баллов за каждый блок и общее количество баллов за всю диагностику. После получения максимального количества баллов за все задания (Мб) и суммы баллов за каждый блок (Сб), мы предлагаем определить уровни успешности, которые будут высчитываться по схеме: $Cб \times 100 : Mб$.

Уровни успешности:

Низкий 49% включительно

Ниже среднего 50%-64%

Средний 65%-79%

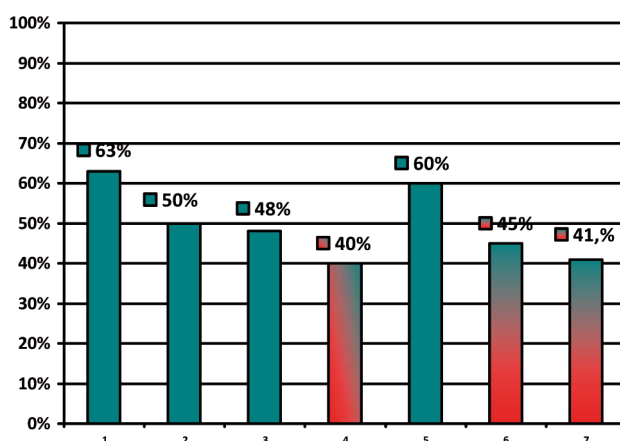
Успешный 80%-100%

После определения уровня успешности на каждого ребёнка составляется индивидуальный профиль в виде графика с ключевыми блоками и успешностью выполнения. Определяется степень успешности выполнения каждого блока заданий.

При составлении индивидуального профиля ребёнка, отражающего развитие речевых и психомоторных функций, на оси ординат отображаются значения успешности выполнения заданий, на оси абсцисс – ключевые блоки:

1. Познавательное развитие и развитие неречевых психических функции
2. Невербальные средства общения
3. Понимание лексико- грамматических категорий речи.
4. Сенсомоторный уровень речи.
5. Словарный запас.
6. Исследование общей и мелкой моторики.
7. Исследование ритма (воспроизведение простых ритмов).

В рамках данной статьи мы хотим представить результаты диагностики и индивидуальный профиль Максима К., 4г. 8м., ОНР I ур., моторная алалия.



Анализируя индивидуальный профиль Максима К. можно сделать вывод, что речевое нарушение данного ребенка характеризуется неравномерным выраженным недоразвитием компонентов речевой системы. Самой благополучной областью развития данного ребенка является познавательное развитие и развитие неречевых психических функции. Наиболее нарушенным является сенсомоторный уровень речи, а также общая и мелкая моторика, воспроизведение ритмов.

Таким образом, опираясь на эти данные, выявляются проблемные стороны в развитии ребёнка, и составляется дифференцированный индивидуальный планы логопедической работы, направленный на тщательную и более углубленную работу по выявленным проблемным областям развития для успешной коррекции речевых и психомоторных функций.

Библиографический список

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: «Просвещение», 1973. – с. 272 с ил.
3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»/[Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2009. – 164 с. + Прил. (268. с. ил.).
4. Шаховская С.Н., Бурлакова М.К. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов: / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. – 311 с. – (Библиотека учителя-дефектолога).
5. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят (Моторная и сенсорная алалия) / Н.Н. Трауготт. СПб.: ОЦ «Гармония». – 1999. – 60 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ СО СТОЙКИМ НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

А.М. Ханьжина

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики*

А.В. Мамаева

Изучение навыков коммуникации у детей с нарушением интеллекта является одной из наиболее важных и первоочередных задач в коррекционной работе с данной категорией детей, так как «развитие идет путем присвоения ребенком общественного опыта» [1]. В ситуации, когда ребенок с нарушением в развитии не владеет даже первоначальными навыками коммуника-

ции, у него формируются различные вторичные нарушения, которые приводят к эмоционально-поведенческим проблемам. По данным Marielle C. Dekker, Hans M. Koot et al, у 50% детей с нарушениями в развитии имеются нарушения по показателям эмоционально-поведенческого характера. Эти нарушения приводят к тому, что дети не имеют возможности находиться в обществе других людей, тем самым у них формируется ограниченный только семьей общественный опыт, а приобретенные навыки зачастую бывают социально неприемлемы.

Проанализировав современную литературу о состоянии и развитии коммуникативных навыков у детей со стойким нарушением интеллекта, нами отмечено, что категория детей младшего дошкольного возраста изучена не достаточно. Изучение детей данной категории обычно сводится к анализу и состоянию уровня физического, когнитивного, сенсорного развития, сформированности игровой деятельности, а особенности развития общения обычно изучается в контексте развития речи.

Вместе с тем, развитие коммуникативных навыков – первоочередная задача коррекционного воздействия, так как благодаря хорошо развитым навыкам коммуникации ребенок сможет эффективно взаимодействовать с окружающим миром и обогащать свой практический социальный опыт, тем самым продвигаться в своем развитии.

Для изучения состояния навыков коммуникации необходимо знать, как происходит процесс общения, как он формируется.

Б.Ф. Скиннер выделяет следующие цели возникновения любого поведения, в том числе и для общения:

- получение доступа к определенному типу поощрений (желаемым объектам, желаемым видам деятельности, вниманию, сенсорному, несоциальному или автоматическому подкреплению);
- избегание определённых результатов – социальных, физических, или материальных последствий (нежелательных объектов, нежелательных видов деятельности, внимания, сенсорного подкрепления, несоциального или автоматического подкрепления).

Наиболее изучено в современной литературе понимание о средствах и формах общения. Существует несколько классификаций средств общения в зависимости от характера используемых в них знаковых систем. М.И. Лисина, например, учитывая последовательность появления средств общения в онтогенезе, выделяет три основные категории средств общения:

1. экспрессивно-мимические (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);
2. предметно-действенные (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки);
3. речевые (высказывания, вопросы, ответы, реплики) [2].

Мы остановимся на таком делении средств общения как вербальные и невербальные (Шипицина Л.М., Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская, Е. О. Рогожникова, А. В. Закрепина и др.).

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой систему фонетических знаков, то есть человеческую речь. Невербальная коммуникация использует различные неречевые знаковые системы, которые выполняют функции замещения речи, дополнения, представления эмоциональных состояний партнеров по коммуникации.

Общение происходит как минимум между двумя людьми и поддерживается одним из них. Оно будет возникать при условии, если цель общения будет достигнута, будь то желание получить какой-то предмет, осудить впечатления о фильме или получить ответ у пациента о результатах лечения.

Одним из сложных направлений исследования считается изучение потребностей, мотивов, которые преследует человек, чтобы начать общаться.

Ю. Н. Кислякова, М. И. Лисина, Т. В. Лисовская и др. выделяют следующие мотивы по очередности их появления:

- 1) Общение ребёнка со взрослым с целью сообщения взрослому об испытываемых ребёнком дискомфортных состояниях и их удовлетворения, вызванном действиями взрослого.
- 2) Деловые мотивы общения, которые выражаются в настойчивом стремлении к практическому сотрудничеству со взрослым в конкретной ситуации.
- 3) Отношение ко взрослому как к источнику знаний. Ведущим средством общения в этом случае является речь.

Интересна точка зрения А.Р. Лурия, по мнению которого «мотивом речевого высказывания может быть либо требование, которое Скиннер обозначает термином «-манд» (команда), либо какое-либо обращение информационного характера, связанное с контактом [3]. Этот акт Скиннер называет термином «-такт» (контакт). К этому можно добавить также мотив, связанный с желанием яснее сформулировать свою собственную мысль; его мы условно обозначим термином «-цент» (концепт)». Б.Ф. Скиннер мотив, связанный с желанием яснее сформулировать свою собственную мысль называет термином «- автоклитик», так же он выделяет мотивы, связанные с ответом на вопрос или разговор и называет термином «-интраверб». Эти мотивы рассматриваются в контексте с речевым высказыванием, то есть с вербальными средствами общения. На наш взгляд мотивы: «манд», «такт», «интраверб» и «автоклитик» также значимы и для исследования невербальных средств общения.

Многие дети со стойким нарушением интеллекта не начинают говорить даже к 4-5 годам, так как у них не сформированы предпосылки речевого развития такие как: предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоциональной сферы и др. [1]. Поэтому основной акцент в изучении уровня развития первоначальных навыков коммуникации у детей 3-4 лет со стойким нарушением интеллекта, мы ставим в уточнении сформированности невербальных средств коммуникации. Для этого мы предлагаем использовать метод прямого наблюдения за ребёнком. Для получения достоверных данных исследование должно происходить при выполнении следующих условий:

- в естественных условиях (дома, на занятиях, на улице, в гостях, в магазине и др.);
- по заранее разработанной схеме;
- устанавливаются определенные параметры для сбора информации;
- носят систематический характер и записываются в определенный документ.

Вот примерный вид таблицы для занесения данных наблюдения за коммуникативными действиями ребенка.

Сессии в день		1	2	3	4	5	6
Окружающие условия	Когда?						
	Где?						
	С кем?						
Мотив	Такт						
	Манд						
	Интраверб						
	Автоклитик						
Цель	достижение	предметов, объектов					
		деятельности					
		внимания					
		сенсорного подкрепления					
	избегание	предметов, объектов					
		деятельности					
		внимания					
		Сенсорного подкрепления					
Средства коммуникации	невербальные	вербальные					
		жест					
		мимика					
		взгляд					
		воказнаки					

Мы предполагаем, что выделенные нами критерии для наблюдения и метод наблюдения позволит выяснить мотивы, цели, а так же основные средства коммуникации, которые применяют дети 3-4 лет со стойким нарушением интеллекта, что в дальнейшем позволит определить уровень сформированности общения.

Библиографический список

1. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения/Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е.Д.Хомской. – 2-е изд., – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ СУРДОПЕДАГОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА I-II ВИДА

О.А. Ходарева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент КГПУ им. В.П. Астафьева

О.Л. Беляева

В последние годы в большинстве стран мира наблюдается тенденция к росту числа людей с нарушениями слуха. Для недопущения грубого нарушения связи с социумом и культурой как источником развития, всем лицам с нарушенным слухом необходимо качественное и своевременное слухопротезирование. В настоящее время самым эффективным и единственным способом протезирования лиц с большими потерями слуха является кохлеарная имплантация.

В Красноярске насчитывается более ста человек, которым была проведена операция по кохлеарной имплантации. Часть из них – дети школьного возраста. В связи с этим, встает вопрос об организации реабилитации кохлеарно имплантированных детей.

Последующая за хирургической операцией многолетняя слухоречевая реабилитация является самым ответственным и длительным этапом, осуществляемом командой специалистов при активном участии родителей и близких. Данная работа с кохлеарно имплантированными детьми организуется в различных учреждениях: центрах, где была проведена кохлеарная имплантация, сурдологических кабинетах, школах и детских садах, а также и в образовательных учреждениях, в которых они обучаются на момент проведения операции.

На сегодняшний день, в Красноярской школе-интернате I-II вида обучается 12 кохлеарно имплантированных детей. Из них 5 детей были имплантированы в дошкольном возрасте, а 7 – в школьном возрасте. Согласно динамической педагогической классификации детей с кохлеарными имплантами, предложенной сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Д. Шматко, Зыкова Т.С., О.С. Никольская, А.И. Сатаева), имплантированные учащиеся школы I-II вида относятся к группе детей, у которых до операции не удалось сформировать развернутую речь, их коммуникация осуществляется другими средствами. Следовательно, работа сурдопедагога должна быть направлена на формирование коммуникации и речи на естественной сенсорной основе.

После подключения речевого процессора наступает первоначальный – запускающий этап реабилитации. Анализ результатов многолетней экспериментальной работы Института коррекционной педагогики РАО с разными группами имплантированных детей, позволил выделить основные показатели благополучного завершения запускающего этапа реабилитации:

- появление естественного «слухового» поведения ребенка;
- появление способности спонтанно осваивать речь в естественной коммуникации, как это происходит у нормально слышащего ребенка раннего возраста.

Следовательно, основными направлениями работы сурдопедагога будут являться: формирование естественного слухового поведения; формирование эмоционального общения; формирование естественной коммуникации и спонтанной речи.

Если первоначальный запускающий этап успешно пройден, то учащийся переходит на языковой этап развития восприятия речи и собственной речи [3].

Цель этого этапа: овладение ребенком основными компонентами языковой системы и устной речью как основным средством общения. Основные задачи реабилитации на этом этапе связаны с развитием языковой системы (системы родного языка – лексика, грамматика) и благодаря этому развитию речи как средства общения и познания. Однако в этот период у ребенка происходит также дальнейшее совершенствование слухоречевого восприятия и произносительных навыков.

Таким образом, сурдопедагог, поведя диагностику, планирует свою работу в зависимости от того этапа, на котором находится кохлеарно имплантированный учащийся.

Следует отметить, что кохлеарно имплантированному школьнику необходимо регулярно посещать кружки, секции совместно со слышащими детьми. Поскольку в специальной школе ребенок находится в среде, приспособленной к его нарушению и особым образовательным потребностям, однако эта среда ограничивает столь необходимые имплантированному ребенку контакты и опыт социального взаимодействия со слышащими.

Для того, чтобы эффективно проводить слухоречевую реабилитацию в условиях общеобразовательной школы-интерната I-II вида, сурдопедагогу необходимо разрабатывать индивидуальные адаптированные программы. Тем более, что новый закон «Об образовании» Российской Федерации, вступивший в силу в сентябре прошлого года, регламентирует введение в деятельность общеобразовательного учреждения нового направления – разработку адаптированных образовательных программ, реализация которых позволит удовлетворить особые образовательные потребности лиц с ОВЗ.

Совершенно очевидно, что школе, реализующей образование кохлеарно имплантированных детей, нужно создавать условия для развития у них неречевого слуха, а также изменять содержание и методику работы над речевым слухом. Действующими программами это не предусмотрено, т.к. они составлены для целевой группы слабослышащих и глухих школьников, а не имплантированных [6].

Проведенный нами сравнительный анализ содержания и подходов к реализации программы по развитию слухового восприятия и обучению произношению общеобразовательных учреждений для II вида с содержанием и подходами специальной методики слухоречевой реабилитации детей после кохлеарной имплантации показал, что между ними имеются явные различия [3].

Таким образом, запросы родителей кохлеарно имплантированных в младшем школьном возрасте детей и их реальные образовательные потребности смогут быть удовлетворены только в том случае, если учителями – дефектологами образовательного учреждения для детей с нарушениями слуха будут разработаны и реализованы индивидуальные адаптированные программы слухоречевой реабилитации в соответствии с рекомендациями ведущих ученых в данной области (Зонтова О.В., Королева И.В., Э.В. Миронова, А.И. Сатаева, Н. Д. Шматко и др.) [2, 4].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Совершенствование навыков фонематического слуха у младших школьников с кохлеарным имплантом // *Коррекционная педагогика*. 2012. №5. С. 12 – 18.
2. Зонтова О.В. *Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Методические рекомендации*. – СПб.: Российский ГПУ им. А.И. Герцена. 2007. 43 с.
3. Королева И.В. *Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование)*. – СПб.: Каро. 2008. 752 с.
4. Малофеев Н.Н. Кохлеарная имплантация. Что должен знать родитель, принимающий решение об имплантировании ребенка с нарушенным слухом [Текст] / Н.Н. Малофеев // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2013. №1. С. 3 – 10.
5. Сатаева А.И. Кохлеарная имплантация как средство помощи глухим детям // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2008. № 1. С. 55-63.
6. *Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида* / К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев, Л.И. Тигранова. – М.: Просвещение. 2006. 431 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ С ВЗРОСЛЫМИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОНР И НОРМОЙ РЕЧИ

А.В. Шевцова, Л.А. Сырвачева

Общение – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со взрослыми и сверстниками.

При дефиците общения ребенка со взрослыми темп развития его речи и других психических процессов существенно замедляется (А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, и др.). Общение присутствует во всех видах деятельности. В нем на основе понимания воспринимаемой речи и речевой практики формируется речь. М.И. Лисина утверждала: «Речь открывает ребенку доступ ко всем достижениям человеческой культуры. С развитием речи связано формирование как личности в целом, так и всех основных психических процессов (восприятия, мышление и т.д.)» [28, С. 5].

На фоне речевых нарушений задерживается развитие психических процессов, не формируются коммуникативные навыки, несовершенство которых не обеспечивает процесс общения, а значит и не способствует развитию личности ребенка.

В настоящее время дошкольники с недостатками речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития [4]. Однако, как показывает анализ литературы, исследований по изучению общения со взрослыми детей с общим недоразвитием речи (ОНР) немного. Увеличение же численности таких детей, недостаточная изученность общения дошкольников с ОНР со взрослыми имеет большое значение для понимания своеобразия формирования их психики и обуславливает актуальность проведенного исследования. Формирование общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одним из главных аспектов в процессе их социальной адаптации в окружающем мире.

Экспериментальное исследование проводилось на базе детского сада комбинированного вида № 226 «Золотой ключик» Кировского района г. Красноярска. В исследовании принимало участие 30 дошкольников в возрасте от 6 до 7 лет: из них 15 детей с ОНР II и III уровня и 15 дошкольников с нормальным речевым развитием.

Изучение особенностей общения дошкольников со взрослым проводилось с помощью методики М.И. Лисиной «Изучение типа общения ребенка со взрослыми» [3] и Урунтаевой Г.А «Проективный вербальный тест на интерпретацию детьми воображаемых ситуаций» [6].

Результаты исследования типа и формы общения дошкольников со взрослым у детей с недоразвитием речи по методике М.И. Лисиной «Изучение типа общения ребенка со взрослыми» показали: у 86,6 % детей преобладает практическая форма общения; у 6,6 %- познавательная форма общения; у 6,6%- личностная форма общения.

Дети с *практической* формой общения выбирали игры-занятия, то есть ситуацию делового сотрудничества, практического действия. Внимание детей направлено на игрушки. У детей имеется потребность в общении со взрослым. Но взрослый необходим им как помощник, партнер по совместной деятельности.

У дошкольников с *познавательной* формой общения имеется качественное своеобразие познавательных мотивов общения – отсутствие глубоких интересов к явлениям окружающего мира, большое место занимает стремление привлечь к себе внимание взрослого, некоторые дети воспринимали ситуацию как оценочную. Беседа по прочитанному заменялась просьбой почитать еще или самому посмотреть картинки.

Дошкольники с *личностной* формой общения проявили себя в беседе скованно, были малоактивны и напряжены. Беседа на личные темы вызывали у детей незначительный, недолгий интерес. Уровень инициативных высказываний у них низкий.

Результаты исследования формы общения дошкольников со взрослым у детей с нормальным речевым развитием по этой же методике показали: у 26,6% детей преобладает практическая

форма общения; у 13,3% – преобладающая форма общения – познавательная; у 60% преобладающая форма общения – личностная.

Сравнительный анализ преобладающих типов общения со взрослыми детей с ОНР и нормой речевого развития представлен на рис. 1.



Рисунок 1. Сравнительный анализ форм общения со взрослым дошкольников с ОНР и нормой речевого развития 1 – практическая форма общения; 2 – познавательная форма общения; 3 – личностная форма общения.

Как видно из рисунка:

– у дошкольников с общим недоразвитием речи выявлена на 60 % чаще практическая форма общения со взрослыми, по сравнению с детьми с нормой речевого развития, что свидетельствует о неразвитости общения детей с ОНР, поскольку данная форма общения является типичной для детей младшего дошкольного возраста;

– у детей с общим недоразвитием речи познавательная форма общения выявлена на 6,7 % реже, чем у сверстников без речевой патологии. Данная форма общения так же свойственна детям младшего дошкольного возраста.

– у детей с ОНР личностная форма общения со взрослыми выявлена на 53,4 % реже по сравнению с детьми с нормой речевого развития, что свидетельствует об отставании дошкольников с ОНР в речевом развитии от сверстников.

Результаты исследования адекватности представлений дошкольников об отношении к ним воспитателя по методике «Проективный вербальный тест на интерпретацию детьми воображаемых ситуаций» у детей с нарушением речевого развития показали:

– 40% дошкольников могут быть отнесены к *первой группе* – эмоционально восприимчивых детей.

– 20% обследуемых детей с общим недоразвитием речи можно отнести ко *второй группе* – эмоционально невосприимчивые дети.

– 40% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показали результаты, характерные для детей *третьей группы* – дошкольники с безразличным отношением к воспитателю и его требованиям.

По результатам проведенного обследования детей с нормальным речевым развитием по этой же методике:

– 60 % могут быть отнесены к *первой группе* детей, характеризующейся выраженной положительной эмоциональной направленностью на воспитателя, уверенностью в его хорошем отношении и адекватной оценкой отношения взрослого к себе.

– 26% дошкольников были отнесены ко *второй группе* – эмоционально невосприимчивые дети. Для них характерна отрицательная установка на педагогические воздействия, неадекватность откликов и на положительные воздействия воспитателя.

– 14% детей по результатам исследования относятся к *третьей группе*, безразлично настроенных на воспитателя. Они не проявляют активности и инициативы в общении с воспитателем,

играют пассивную роль в жизни группы. По их внешним проявлениям трудно определить характер переживаний.

Сравнительный анализ эмоциональных установок по отношению к воспитателю детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с нормой речевого развития представлены на рисунке 6.

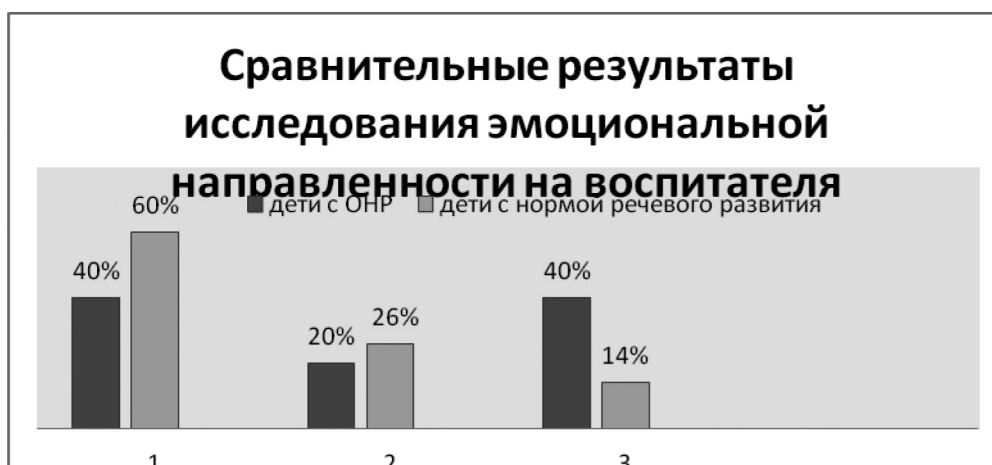


Рис. 2 Сравнительные результаты исследования адекватности представлений дошкольников об отношении к ним воспитателя у детей с нормальным речевым развитием и с ОНР
1 – первая группа; 2- вторая группа; 3- третья группа.

При сравнении результатов дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормой речевого развития установлено: положительный эмоциональный настрой на воспитателя и уверенно-оптимистические ожидания в отношении него проявились в среднем у 60 % детей с нормальным развитием и у 40 % детей с ОНР.

Качественный анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что дети с нормальным развитием находятся в более эмоционально комфортных условиях. В ситуации положительно-эмоционального настроения на педагога у такого ребёнка успешнее идет адаптация к условиям группы, он быстрее привыкнет к детям, а в воспитателе он видит защитника, близкого взрослого. В дальнейшем перенос положительного настроения на другого педагога поможет ему и при школьном обучении.

Таким образом, экспериментальное исследование выявило следующие особенности общения дошкольников со взрослыми: у детей с общим недоразвитием речи преобладает практическая форма общения со взрослыми (свойственная детям младшего дошкольного возраста), в отличие от дошкольников с нормальным речевым развитием, у которых преобладает личностное общение, свойственное детям старшего дошкольного возраста; у дошкольников с общим недоразвитием речи положительные эмоциональные состояния возникают реже, а отрицательные эмоциональные состояния чаще, в отличие от детей с нормой речевого развития.

Библиографический список.

1. Волковская, Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи. – М., 2004.
2. Гаркуша, Ю.Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи / Ю.Ф. Гаркуша // Логопед, 2004 – № 1. – С. 10 – 17
3. Диагностика развития дошкольников : психологические тесты / Сост. Т.Г. Макеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – С. 48-49.
4. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.
5. Шевандрин, Н.И. Выявление уровня развития межличностных отношений группы на основе её ценностно-ориентационного единства: Автореф дис. канд. псих. наук. М., 2004.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М., 1995. – С. 186-187.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ 4 – 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

А.Н. Шабанова

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач Р. Е. Левиной [2] была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Одной из выраженных особенностей речи дошкольников с общим недоразвитием речи является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей. Дошкольники с общим недоразвитием речи понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Исходя из этого, а так же, учитывая несформированность различных компонентов речевой системы у детей с общим недоразвитием речи, мы в своем исследовании предположили, что:

1) лексическая сторона речи у дошкольников с таким логопедическим заключением будут иметь определенные недостатки;

2) целенаправленная логопедическая коррекция будет способствовать преодолению данного нарушения у детей старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент нами был организован на базе МБДОУ №59 комбинированного вида г. Красноярска.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована группа из 12 детей, при этом учитывался их возраст (4 – 5 лет) и однотипный характер речевого нарушения – общее недоразвитие речи III уровень.

Целью проведенного констатирующего эксперимента было выявление особенностей сформированности лексического компонента у 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Для этого использовалась авторская методика А. В. Мамаевой [5], дополненная одной серией заданий из методики Г. А. Волковой [1], адаптированной для детей дошкольного возраста. Данная методика позволяет обследовать состояние активного словаря детей 4 – 5 лет и состоит из серии заданий.

Цель первого задания: выявить объем номинативного словаря и знание обобщающих слов.

Методика предъявления: ребенку предлагается называть, что изображено на картинках, затем назвать их одним словом (кукла, машинка, мячик -игрушки; рубашка, платье, шорты – одежда; ботинки, тапки, туфли – обувь; тарелка, кружка, ложка – посуда).

Целью второго задания являлось выявление уровня развития глагольного словаря.

Методика предъявления: ребенку предлагается назвать действия, изображенные на картинках (играет, рисует, поливает, моет, танцует, катается, кормит, прыгает).

Цель третьего задания – выявление уровня развития словаря прилагательных.

Методика предъявления: ребенку предлагается описать предметы изображенные на картинках (лимон (какой?); лиса (какая?); шуба (какая?)).

Цель четвертого задания: выявление уровня развития номинативного словаря, называние частей предметов.

Методика предъявления: ребенку необходимо называть показываемые части предметов на картинках.

Части тела человека: ноги, руки, голова, глаза, волосы, уши;

Части стула: сиденье, ножки, спинка;

Части машины: кабина, колеса, кузов.

Целью пятого задания являлось выявление уровня развития номинативного словаря.

Методика предъявления: ребенку предлагалось ответить на следующие вопросы: «Как называется предмет, которым расчесывают волосы?»;

«Как называется предмет, которым намыливают руки?»;

«Как называется предмет, которым вытирают руки и лицо после умывания?»; «Как называется предмет, который лежит под головой, когда человек спит?»; «Как называется предмет, по которому смотрят фильмы и передачи?»; «Как называется предмет, которым мальчики играют в футбол?».

Результаты констатирующего эксперимента таковы.

На основе результатов обследования развития активного словаря у детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи III уровня, нами было условно выделено 4 уровня успешности: (высокий уровень, средний уровень, ниже среднего и низкий уровень)

Высокого уровня достигло 8,4 % испытуемых (1 человек), на среднем уровне владеют лексическим компонентом 25% участников эксперимента (3 человека), на уровне ниже среднего оказалось большинство испытуемых 41,6% (5 человек) и на низком уровне оказалось 25% (3 человека) испытуемых.

Такие показатели могут свидетельствовать о недостаточном уровне развития номинативного словаря у детей с общим недоразвитием речи.

Анализируя результаты ответов детей по каждой серии методики обследования можно сделать следующие выводы: за первую серию (называние конкретных существительных и обобщающие слова) на высоком уровне оказалось 16,7 % исследуемых (2 человека), на среднем уровне 58,4% (7 человек), на уровне ниже среднего 8,4% детей (1 человек) и на низком уровне находится 16,7% (2 человека), полученные высокие показатели говорят о том, что дети, занимающиеся по программе дошкольного образовательного учреждения в достаточном объеме усваивают программу, т.к. большинство детей 58,4% (7 человек) оказались на высоком и среднем уровне.

Вторая серия: (называние действий), на высоком уровне находятся 41,6 % (5 человек), на среднем уровне 41,6 % (5 человек), ниже среднего и на низком уровне находятся по 8,4% (1 человеку). Анализируя результаты по второй серии заданий можно сделать вывод, что номинативный словарь действий у детей развит лучше всего. Отвечая на вопросы задания дети не испытывали особых трудностей, быстро находили нужные слова. В этой серии заданий затруднения возникли только у одного ребенка, в последствие набравшем самое низкое количество баллов. Он не точно называл действия (поливает – выливает воду, кормит – дает еду), затруднялся с ответом, не назвал несколько действий (танцует, играет, прыгает). Некоторые дети начинали задание после организующей помощи (повтор задания).

Третья серия (называние признаков) на высоком уровне не оказалось не одного ребенка, на среднем уровне находится 8,4% (1 человек), на уровне ниже среднего большинство испытуемых 58,4 % (7 человек) и на низком уровне находятся 33,4% (4 человека).

Дети называли недостаточное количество признаков предметов, часто выделяя не существенные признаки (шуба – новая, лиса – игрушечная), что является особенностью детей с речевыми нарушениями. Некоторые дети называли вместо признака, словосочетание, не относящееся к ответам задания (лиса какая? – она заек ловит, шуба какая? – она одевается). Один ребенок, называя признаки, на один предмет называл противоположные по значению признаки (лимон какой? – кислый, сладкий, желтый, оранжевый), это может говорить о непонимании значения данных слов. В третьей серии дети набрали самое низкое количество баллов, что свидетельствует о не достаточном уровне развития словаря признаков. Выполняя третью серию большинство детей действовали не самостоятельно, требовалось повторение задания и наводящие вопросы.

Четвертая серия части тела и части на высоком уровне находятся 16,7% (2 человека), на среднем уровне 50% (6 человек), на уровне ниже среднего 16,7% (2 человека), на низком уровне 8,4% (1 человек). Самым легким в этом задании для детей оказалось называние частей тела человека.

Пятая серия называние предметов по описанию на высоком уровне оказалось 33,4% (4 человека), на среднем уровне 16,7% (2 человека), на уровне ниже среднего 41,6% (5 человек), на низком уровне 8,4 % (1 человек). Выполнение этой серии больших затруднений у детей не вызывало. Большинство испытуемых называли предметы, не дослушав описание до конца. Лишь два ребенка не могли подобрать нужные слова самостоятельно, им требовалась постоянная помощь, дополнительные, наводящие вопросы.

Качественный анализ полученных экспериментальных данных показывает, что лучше всего у детей развит словарь действий, хуже всего – словарь признаков. Так же затруднения вызвали называние частей предметов (машина, стул – четвертая серия) и называние обобщающих слов (первая серия заданий).

Таким образом, выявленные особенности соответствуют характеристике качественных нарушений имеющих у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи).

Библиографический список

1. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
3. Левина Р.Е. (ред.) Основы теории и практики логопедии – М.: Просвещение, 1967. – 170 с.
4. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
5. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия». – 2002. – 200 с.
6. Протоколы логопедического обследования дошкольников: методические рекомендации / [А.В. Мамаева, Н. В. Сиско, Т. В. Зиновьева и др.]; под ред. А. В. Мамаевой; Краснояр.гос.пед.ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск. – 2010. – 44 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Л.Л. Шинкоренко, Л.П. Уфимцева

Изучение особенностей эмоциональной сферы у детей с умственной отсталостью дошкольного возраста является важной проблемой в свете комплексного исследования личности ребенка в педагогике и психологии.

Исследованием эмоций детей с интеллектуальным недоразвитием занимались: Д.Б.Эльконин, Л.В.Занков, Л.С. Выготский, М.С.Певзнер и другие. Л. С. Выготский который, высказал мысль о теснейшей взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка. Он пишет: «*На самых начальных ступенях развития интеллекта действительно обнаруживается его более или менее непосредственная зависимость от аффекта*»[2: с 145]. Утверждая, что развитие олигофренов осуществляется в соответствии с общими закономерностями детского развития, он подчеркивал, что при умственной отсталости соотношение между интеллектом и аффектом у ребенка иное, чем в норме, и считал, что именно эта характеристика важна для понимания своеобразия его психики [1].

По мнению Л.В. Занкова, развитие эмоциональной сферы умственно-отсталых детей в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых относится специальное обучение и правильная организация всей жизни.

М.С. Певзнер создала собственную концепцию олигофрении и разработала психолого-педагогическую классификацию олигофрении. В классификации показана четкая зависимость проявления эмоций от принадлежности детей к той или иной клинической группе. М. С. Певзнер

подчеркивает, что всем умственно отсталым детям свойственны эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, значительная ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья [1].

Эмоциональная сфера умственно отсталых дошкольников характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием. У детей с умственной отсталостью эмоции полярные, недостаточно дифференцированы, лишены тонких оттенков эмоции, которые являются поверхностными и неустойчивыми, подверженными быстрым, подчас резким изменениям. Умственно отсталые дошкольники очень слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать.

На сегодняшний день проблема эмоционального развития умственно отсталых дошкольников является актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане, так как работ по изучению данной проблемы крайне мало, как уже известно, развитие эмоциональной сферы детей имеет не менее важную роль в развитии личности, в их воспитании и дальнейшем обучении. Исходя из выше сказанного, проблема по изучению развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями остается не достаточно изученной, что делает данную проблему актуальной.

С целью изучения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 226 комбинированного вида» г. Красноярск. В экспериментальном исследовании принимали участие 15 детей, из 1-ой и 2-ой дефектологических групп. Дети имеют одинаковый диагноз – умственная отсталость легкой степени. Возраст воспитанников 6-7 лет.

Для изучения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости нами был составлен диагностический комплекс, состоящий из следующих методик.

Методика «Изучение понимания мимических проявлений эмоций»

Цель: понимание и осознание мимических *проявлений* эмоций (радость, грусть, гнев) других людей.

Стимульный материал: 3 детских фотографии с изображением эмоций (радость, грусть, гнев).

Инструкция: «Я тебе сейчас покажу фотографии, а ты попробуй угадать, где какая девочка. В одной группе есть три девочки, одну зовут Катя она веселая девочка, вторую зовут Таня она грустная девочка, а третью зовут Галя она злая девочка».

Проведение обследования: во время инструкции перед ребенком поочередно выкладываются фотографии, после окончания инструкции ребенок должен ответить на следующие вопросы по каждой из эмоций: «1. Покажи мне, где Катя? 2. Как ты определил, что она веселая? 1. Покажи мне, где Таня? 2. Как ты определил, что она грустная? 1. Покажи мне, где Галя? 2. Как ты определил, что она злая?» Для того чтобы определить осознанный ли выбор ребенка задается уточняющий вопрос: «она какая?» после вопроса «Покажи мне, где Таня?» и так по каждому изображению, если ребенок не может ответить на уточняющий вопрос ему оказывается помощь, психолог проговаривает изображенную эмоцию на картинке.

Критерии оценки результатов:

1. Правильный выбор нужной фотографии;
2. Объяснил свой выбор, назвав основные мимические признаки.

Оценка результатов: оценивалось количество правильных ответов.

1 балл ребенок получает за каждый правильный ответ по каждой группе вопросов предложенных к каждой из картинок.

0 баллов ребенок получает, если дал неверный ответ на поставленный вопрос или не смог ответить.

6 баллов ребенок получает за все правильно выполненное задание – ребенок принял задание, ответил на все вопросы, сделал правильный выбор картинки соответствующей данному

эмоциональному проявлению, ответил на уточняющий вопрос и назвал все мимические проявления по каждой из предложенных картинок.

Методика «Изучение эмоций в реальных жизненных ситуациях».

Цель: определение и понимание эмоций (радость, грусть, гнев) в реальных жизненных ситуациях.

Проведение обследования: ребенку поочередно задаются группа вопросов по каждой из эмоций:

1. У вас в группе есть дети, которые постоянно веселые? Назови имя?
2. Как ты определил, что они всегда веселые?
3. У вас в группе есть дети, которые постоянно грустные? Назови имя?
4. Как ты определил, что они всегда грустные?
5. У вас в группе есть дети, которые постоянно злые? Назови имя?
6. Как ты определил, что они всегда злые?

Критерии оценки результатов:

1. Правильный ответ;
2. Объяснил свой выбор, назвав основные мимические признаки.

Оценка результатов: оценивается количество правильных ответов по каждой группе вопросов.

1 балл ребенок получает за каждый правильный ответ по каждой группе вопросов.

0 баллов ребенок получает за каждый неверный ответ или не дал никакого ответа на поставленные группы вопросов.

6 баллов ребенок получает за все правильные ответы, если были названы или не названы имена детей в группе, присутствие понятия об эмоциональных состояниях у детей, причины и их понимание, по которой определено проявление эмоций в мимике в реальных жизненных ситуациях.

Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний через причинно-следственные связи» (Урунтаева Г.А.)

Модифицированный вариант методики:

Цель: понимание причинных оснований эмоциональных состояний других людей (радость, грусть, гнев).

Стимульный материал: 3 сюжетные картинки по каждой из эмоций (радость, грусть, гнев).

Проведение обследования: ребенку последовательно предъявляются картинки и задаются вопросы по каждой из предложенных картинок: «1. Что делают дети? Кому хорошо, а кому плохо? 2. Как ты догадался?»

Критерии оценки результатов:

1. Правильный ответ на данное изображение;
2. Дал правильное объяснение своему ответу.

Оценка результатов: оценивается количество правильных ответов по каждой сюжетной картинке на каждую из базовых эмоций.

1 балл ребенок получает за каждый правильный ответ по группе вопросов прилегающих к каждой сюжетной картинке.

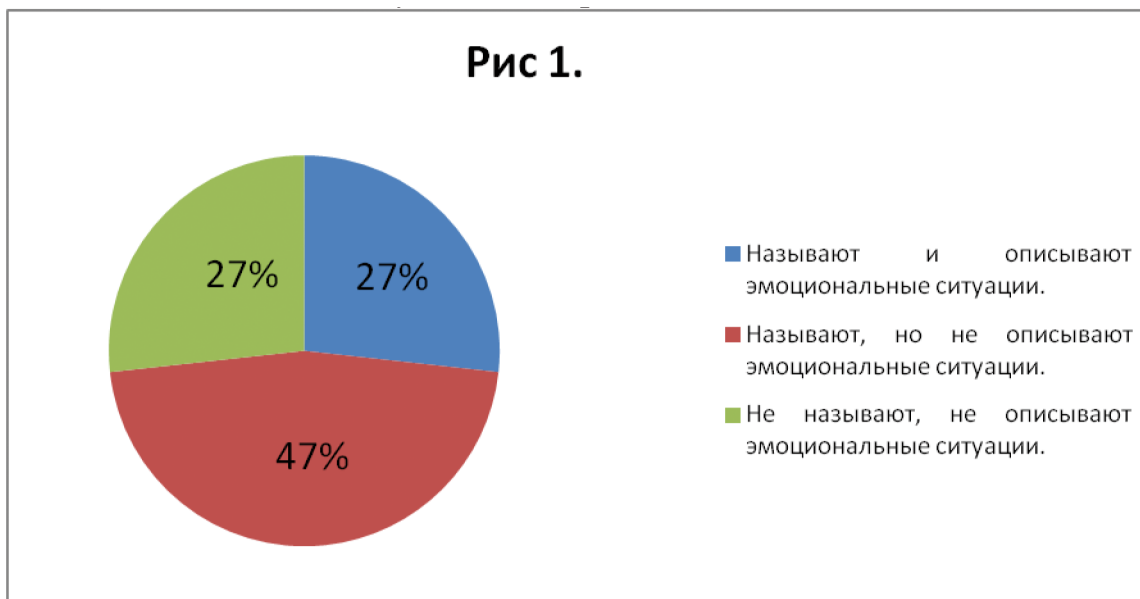
0 баллов ребенок получает за каждый неверный ответ или не дал никакого ответа на предложенные ему вопросы по каждой сюжетной картинке.

6 баллов ребенок получает за все правильные ответы, описана картинка и определены эмоциональные состояния героев на картинке, так же названы причины данных эмоциональных состояний, и мимические признаки по которым определены эмоциональные состояния.

В результате проведенного исследования нами были получены данные представление на рисунках 1, 2 и 3.

На рисунке 1 представлены полученные результаты по методике «Изучение понимания эмоциональных ситуаций на картинках».

Рис 1.

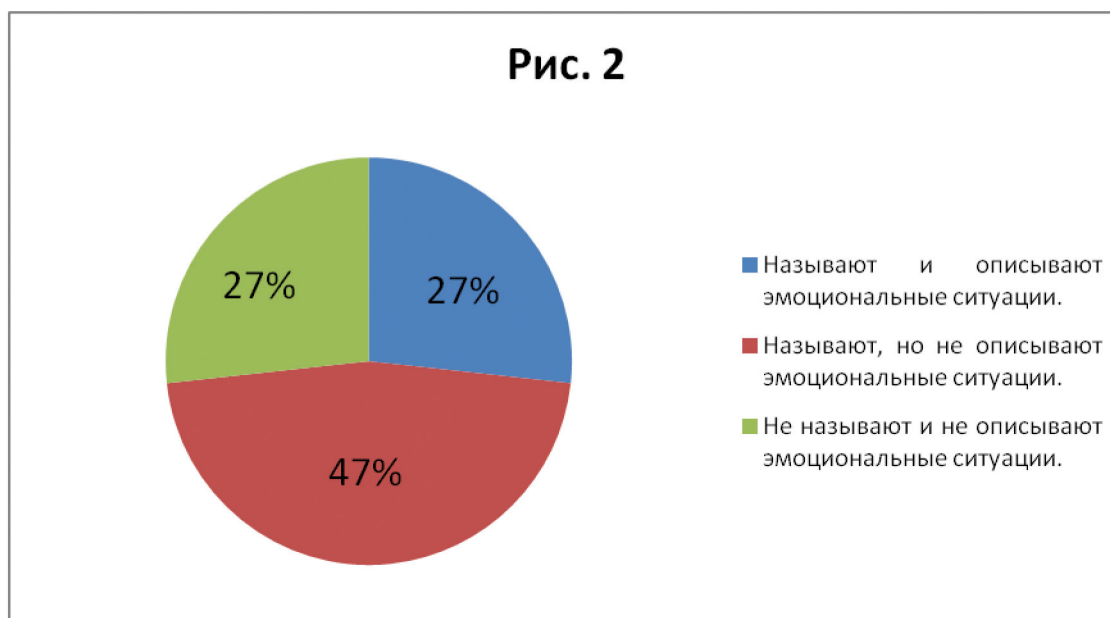


Сопоставив полученные данные из диаграммы видно, при предъявлении детских картинок с изображением базовых эмоций большее количество детей правильно показывают и называют эмоциональные состояния без описания мимических признаков. В равных же количествах дети правильно показывают и описывают эмоциональные ситуации с базовыми эмоциями, и не показывают и не описывают эмоциональные ситуации.

Таким образом, из 15 детей, 7 (47%) детей могут правильно назвать, но не описать эмоциональные ситуации, 4(27%) человека правильно называют и описывают эмоциональные ситуации (радость, грусть, гнев), 4 (27%) ребенка не могут не показать и описать эмоциональные ситуации, с проявлением базовых эмоций.

На рисунке 2 представлены полученные результаты по методике «Изучение понимания эмоциональных ситуаций в реальной жизни».

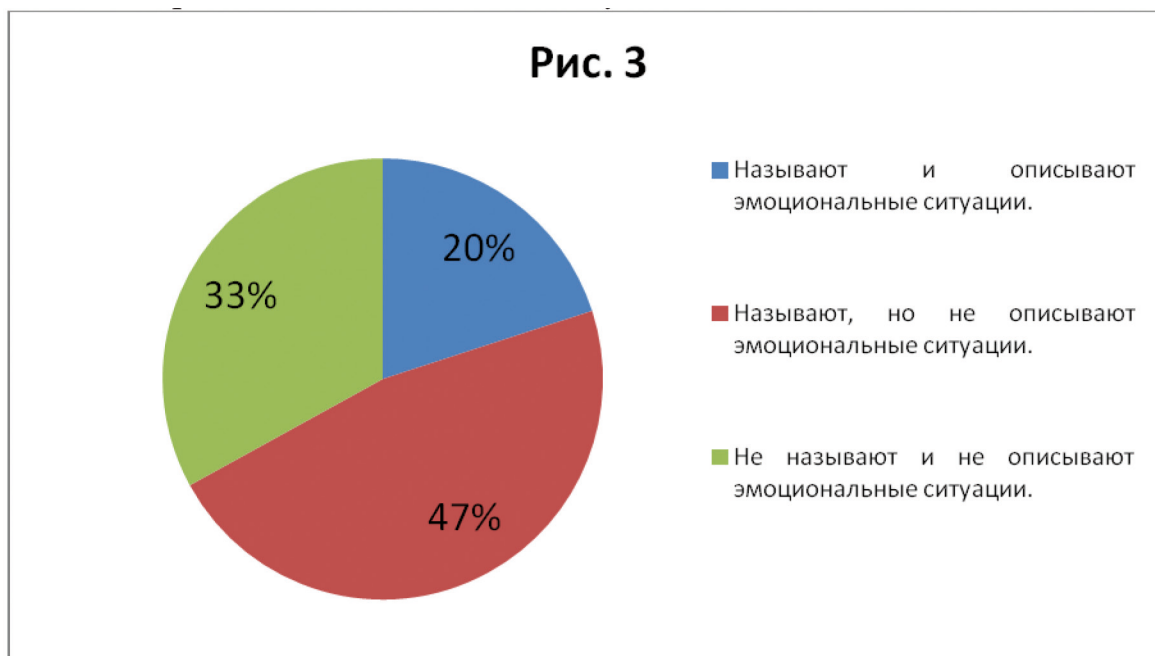
Рис. 2



На представленной нами диаграмме видно, что дети в большем количестве случаев правильно называют сверстников в эмоциональных ситуациях с базовыми эмоциями без описания изменения мимики. В равном количестве дети правильно указывают сверстников и сопоставляют их базовые эмоции, проявляющиеся в эмоциональной ситуации, и описывают изменение мимики. В таком же количестве случаев дети не называют и не описывают эмоции, соответствующие тем или иным эмоциональным ситуациям.

Из 15 испытуемых детей четыре (27%) ребенка смогли указать сверстников в требуемых эмоциональных ситуациях и дать характеристику изменения мимики при базовых эмоциях. Семь детей (47%) только называли сверстников с базовыми эмоциями без описания изменения мимики в эмоциональных ситуациях, и четыре ребенка (27%) не называли и не описывали эмоциональные ситуации.

На рисунке 3 представлены полученные результаты по методике «Изучение понимания причин эмоциональных ситуаций».



На представленной диаграмме видно, при предъявлении сюжетных картинок с базовыми эмоциями (радость, грусть, гнев), и в понимании причин эмоциональных ситуаций из 15 испытуемых детей, три (33%) ребенка назвали и описали эмоциональные ситуации с установлением причины. Семь (47%) детей назвали, но не описали эмоциональные ситуации по сюжетным картинкам. И пять (33%) испытуемых детей не назвали и не дали описание эмоциональным ситуациям по предложенным сюжетным картинкам.

Сопоставив полученные данные по трем методикам, на представленном рисунке видно дети с УО легкой степени в 27% по 1 и 2 методике и 20% показали высокий уровень при назывании и описании эмоциональных ситуаций по картинкам, в реальной жизни и при установлении причины эмоциональных ситуаций по сюжетным картинкам. В 47% дети с УО по трем методикам показали средний уровень, так как только называли эмоциональные ситуации без их описания. В 27% по 1 и 2 методике и в 33% по 3 методике дети показали низкий уровень при выполнении заданий, дети не называли, не описывали эмоциональные ситуации. Наименее сложной была методика 1, так как лучше всего дети с УО распознают эмоциональные ситуации по картинкам, менее сложной оказалась методика 2 при назывании и описывании эмоциональных ситуаций в реальной жизни. Наиболее сложной была для детей методика на называние и описание причин эмоциональных ситуаций по сюжетным картинкам. Следовательно, можно предположить, что по мере усложнения структуры изображения и задания, дети испытывают трудности при выполнении заданий.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости – Собр. соч. М., 1983, ч. 5.
2. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. – М., 1939.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений.

4. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. - М. : Академия, 2003.- 176 с.;
5. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2007. – 480 с.
6. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М. : Академия, 2002. – 160 с.
7. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология»
8. Урунтаева Г.А. Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ, колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой – Владос, 1995г.- 291 с.
9. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ю.Н. Широкова

Известно, что стойкое нарушение слухового анализатора ведет к существенным отклонениям в речевом развитии ребенка, негативно отражается на психическом статусе личности, влечет за собой ограничение возможности познания окружающего мира, овладения знаниями, умениями, навыками, препятствует полноценному словесному общению с окружающими людьми (В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, Л.А. Венгер, Т.А. Власова, К.А. Волкова, Л.С. Выготский, Г.Л. Выгодская, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Е.М. Мастюкова, Н.Ф. Слезина, И.М. Соловьев, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Т.В. Розанова и др.) [1].

Своевременное выявление детей с нарушением слуха и раннее начало оказания им медицинской помощи (протезирование современными цифровыми слуховыми аппаратами, операция «кохлеарная имплантация» [КИ]) и психолого-педагогической (коррекционной) помощи будет способствовать не только формированию у них речи как основного средства общения, но и гармоничному развитию личности ребенка в целом [1].

В 2005 году в Красноярском крае в рамках Федеральной национальной программы «Дети-инвалиды» впервые были сделаны уникальные операции по кохлеарной имплантации (восстановление слуха) глухим детям-инвалидам по слуху. На данный момент в нашем крае таких детей свыше 110, большинство из них – воспитанники ДООУ и учащиеся массовых или специализированных (коррекционных) школ I – II вида г.Красноярска, Ачинска, Минусинска и других городов Красноярского края.

Между тем, дети именно дошкольного возраста являются той группой, с которой комплекс реабилитационных мероприятий приводит к наилучшим образовательным и социальным эффектам, поскольку данный возраст является наиболее благоприятным для всестороннего развития человека, в том числе развития функциональных возможностей слуха и речи [1].

МБДОУ «Детский сад №194 комбинированного вида» г.Красноярска является базовой площадкой, реализующей проект «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарным имплантом». В детском саду функционируют группы компенсирующей направленности для детей с нарушением слуха и для детей с тяжелыми нарушениями речи. На данный момент четыре ребенка пользующихся кохлеарным имплантом получают образовательные услуги в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Пребывание

в детском саду таких детей подразумевает их комплексное сопровождение, которое включает в себя специальную деятельность сурдопедагога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей группы, а также создание коммуникативного пространства для успешного слухоречевого развития и полноценного общения детей с КИ со сверстниками.

Согласно разработанной сотрудниками ИКП РАО НИИ динамической педагогической классификации детей с КИ, воспитанники МБДОУ №194 относятся к группе глухих детей, у которых до операции не удалось сформировать развернутую словесную речь по следующим причинам [2]:

1. У двух детей операция по кохлеарной имплантации была проведена в возрасте 2х лет, что является хорошим потенциалом для развития естественного «слухового» поведения. Но данный потенциал не был использован в достаточном объеме т.к., во-первых, на запускаящем этапе эти дети находились в группе для глухих детей, во-вторых, родители не были проинформированы о важности запускаящего этапа и как следствие недостаточно уделяли внимание речевому развитию, т. е. речь развивалась стихийно.

2. Двум другим детям операция по кохлеарной имплантации была проведена в возрасте старше 3 лет, т. е. раннее развитие речи происходило в условиях тяжелого нарушения слуха. Для этих детей имеют особое значение зрительные опоры и привычные средства восприятия речи и самой коммуникации: чтение с губ, письменная речь, дактилология, жестовая речь, привычка контролировать произношение при помощи кинестетических опор и др.

Их статус, согласно динамической классификации детей с КИ, меняется – они «уже не глухие, но еще не слышащие». Более точно в данной педагогической классификации о них говорится как о группе детей, еще не приблизившихся к возрастной норме, но имеющих возможность и перспективу благополучного дальнейшего развития и приближения к норме в обычной среде при постоянном наблюдении и специальной сурдопедагогической поддержке [2].

Таким образом, мы имеем дело с ребенком, который уже начал вести себя как слышащий, но имеет особый тип развития, поскольку приобретенные ранее в период глухоты вторичные нарушения еще не могут быть преодолены полностью. Поэтому важным, на данный момент, становятся степень сближения развития ребенка с возрастной нормой, перспективы дальнейшего сближения в условиях детского сада.

Немаловажную роль в этом процессе играет педагог-психолог. В его задачи индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном учреждении входят:

1. Помощь ребенку в успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения.
2. Диагностика приобретенных вторичных нарушений.
3. Коррекция выявленных нарушений, а так же преодоление отставания в развитии ребенка и максимальное сближение с возрастной нормой.

Рассмотрим эти три направления подробнее.

Первое направление – помощь ребенку в успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения. Основной задачей сопровождения, на данном этапе, является установление контакта с родителями, подробное и этичное выяснение обстоятельств, связанных с проблемой ребенка. На протяжении всего периода адаптации (около 1 месяца) осуществляется регулярный мониторинг эмоционального состояния ребенка с КИ с целью предупреждения возникновения или закрепления нежелательных состояний. Также, педагог-психолог совместно с воспитателем организует различные мероприятия помогающие ребенку успешно адаптироваться в группе сверстников:

– «игры-знакомства»; игры, направленные на сплочение группы; игры, направленные на установление эмоционального контакта и т.д.;

– занятия, на которых детям корректно и в доступной форме объясняются особенности таких детей.

Второе направление – диагностика приобретенных вторичных нарушений. Для диагностики используются стандартные методики позволяющие оценить уровень актуального раз-

вития и потенциальных возможностей ребенка: «Соотнесение табличек по цвету», «Различение основных геометрических форм», «Восприятие величины», Пирамидка из 5ти колец, пятисоставная матрешка, «Почтовый ящик», «Разрезные картинки», «Четвертый лишний», «Классификация» (одежда, обувь, цветы, игрушки, овощи), «Шифровка», Модификация рисовального теста К. Куглера. В ходе диагностики заполняется таблица (см. таблицу 1), в которой дословно фиксируется предлагаемая инструкция, ответы и действия ребенка, результаты выполнения.

Таблица 1

Диагностическое обследование ребенка 5 лет с КИ

№ п/п	Предлагаемая методика (инструкция)	Ответы (действия) ребенка	Выводы
1	2	3	4
	Восприятие. Соотнесение табличек по цвету: «Покажи такую же табличку. Правильно, молодец. А теперь скажи, какого цвета?» Поочередно предлагаются таблички основных цветов и оттенков.	Берет табличку, правильно соотносит с эталоном. Называет первым слогом: «СИ» – синий, «КА» – красный, «ЗЕ» – зеленый и т.д.	Знание сенсорных эталонов соответствует возрасту, в активном словаре преобладают усеченные слова.
	Различение основных геометрических форм: «Покажи такую же фигуру. Правильно, молодец. А теперь скажи, как называется?»	Берет форму, правильно соотносит, называет первым слогом: «КУУ» – круг, «КВА» – квадрат, «ТИИ» – треугольник.	Знание сенсорных эталонов соответствует возрасту, в активном словаре преобладают усеченные слова.
	Восприятие величины: «Смотри, какой?» (предлагаются картинки с изображением)	1. Большой гриб и маленький: показывает руками и говорит первый слог «БО», аналогично с «маленький» – «МА». 2. Высокий жираф и низкий баран: показывает руками и говорит первый слог «БО», аналогично с «маленький» – «МА». 3. Длинная и короткая лента, длинный и короткий карандаш: показывает руками и говорит первый слог «БО», аналогично с «маленький» – «МА».	Восприятие величины соответствует возрасту, в активном словаре преобладают усеченные слова.
	Наглядно-действенное мышление. Пирамидка из 5ти колец, пятисоставная матрешка: «Разбери и собери» + жест.	Собирает пирамидку с учетом величины колец. Собирает матрешку самостоятельно, возникающие ошибки исправляет самостоятельно.	Соответствует возрастной норме.
	«Почтовый ящик»: «Собери»	Берет одну фигуру, зрительно соотносит её с соответствующей прорезью и бросает в коробку.	Соответствует возрастной норме (тенденция к высокому уровню).
	Наглядно-образное мышление. Разрезные картинки: «Собери картинку»	Складывает разрезную картинку из 4 частей (простой разрез), затем из 4х (сложный разрез). Собирает картинку из 5 частей (сложный разрез).	Высокий уровень.
	Логическое мышление «Четвертый лишний»: «Смотри, три картинки подходят друг к другу, а одна нет. Три картинки вместе, а одна нет» + жесты.	Показывает лишний предмет правильно, «Три картинки, как называются одним словом?», ответа нет.	Соответствует возрастной норме, недостаточный словарный запас.

1	2	3	4
	Классификация (одежда, обувь, цветы, игрушки, овощи). Раскладываются все группы по одной картинке «Посмотри, лежат пять картинок (называется каждая). Я буду давать тебе другие картинки, а ты говори мне, к какой из этих картинок они подходят. Вот – сапоги. Куда их нужно положить? К этой? К этой? Или этой?» (усеченная инструкция).	Подкладывает картинки верно, обобщающие слова произносит непонятно. Приблизительно произносит «игрушки», «одежда». После произнесения педагогом обобщающих слов повторяет их первым слогом.	Соответствует возрастной норме, недостаточный словарный запас.
	Внимание. «Шифровка»: «Посмотри, здесь нарисованы фигуры со значками, а здесь значков нет. Тебе нужно расставить значки в пустые фигуры, только будь внимателен. Попробуй (проставляем значки в первые 5 фигур). А теперь быстро и внимательно расставь остальные значки».	Общее время выполнения задания фиксировано и составляет 2 минуты. Время засекается сразу после перехода к 6 фигуре. Если для объяснения инструкции потребовалось больше чем 5 фигур, они также не учитываются при оценке результатов. В ходе выполнения отмечается постоянная нерешительность в постановке знаков, неоднократное соотнесение с «ключом» задания. В связи с этим за 2 минуты было просмотрено 12 фигур, ошибок нет.	Норма выполнения для 5 лет составляет 30 фигур, 3 ошибки. Можно сделать вывод о недостаточном уровне концентрации и переключения произвольного внимания (низкий уровень).
	Мелкая моторика. Модификация рисовального теста К. Куглера: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. Я прошу нарисовать точно такие фигуры, как на этом листке. Не торопись. Будь внимателен» (жестовая или вербальная).	Рисует фигуры.	Средний уровень – копирует фигуры (круг, квадрат, треугольник) приблизительно.

По результатам диагностики на первый план выступают трудности:

- недостаточного уровня концентрации и переключения произвольного внимания;
- недостаточного словарного запаса;

На основании выявленных трудностей делается заключение об уровне сформированности познавательной деятельности.

Третье направление, коррекция выявленных нарушений, а так же преодоление отставания в развитии ребенка и максимальное сближение с возрастной нормой, планируется на основе заключения.

Продолжим рассмотрение деятельности в рамках этого направления, на примере результатов диагностического обследования ребенка 5 лет с КИ приведенного в таблице 1:

1. Развитие восприятия (развитие перцептивных действий).
2. Развитие памяти (зрительной).
3. Развитие концентрации и навыка переключения внимания.
4. Развитие логического мышления.
5. Развитие мелкой моторики рук.

По каждому направлению важно описать конкретную цель на определенный период, например:

1. Складывать дом, елочку, машину, цветок из геометрических фигур с учетом цвета и размера.
2. Запоминать до 5-6 игрушек или предметных картинок.

3. Выполнять задание (корректирующая проба, выбор по образцу и т.д.) за время пересыпания песка в песочных часах, сначала 5 минут, затем 3 минуты.

4. Называть обобщающее слово в методике «Четвертый лишний» и классификации; обнаруживать верное понимание ситуации в «нелепицах» с опорой на вопросы.

5. Уметь точно копировать круг, треугольник, квадрат; выполнять графические узоры-дорожки по образцу по клеточкам.

Коррекционно-развивающие занятия педагогом-психологом проводятся 1-2 раза в неделю, их продолжительность составляет 15-20 минут. В каждое занятие могут включаться игры и упражнения, направленные на развитие одного или нескольких психических процессов, приводятся подробные адаптированные инструкции к заданиям, которые ребенок сможет понять и выполнить.

Таким образом, вышеописанные три направления работы являются основой индивидуального сопровождения кохлеарно имплантированных дошкольников воспитывающихся в условиях группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Библиографический список

1. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – 2007.
2. Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Динамическая классификация детей с кохлеарными имплантами – новый инструмент сурдопедагога // Дефектология. – 2014. – №2. – С. 29-35.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андрусова О.В., ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 4 курс «Олигофренопедагогика», заочное отделение, учитель СКОШ №8 VIII вида.

Баженова Е.А., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-логопед МБДОУ № 50 г. Красноярска.

Бекбулатова К.О., ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 41 гр., 4 курс.

Буглеева Т.В., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, педагог-психолог Центра диагностики и консультирования № 9 г. Красноярск.

Васильева Е., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 группа, 5 курс.

Волкова В., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 группа, 5 курс.

Воронова Т., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

Заборцева С., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 группа, 5 курс.

Захарова А.В., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-логопед Красноярской коррекционной школы VIII вида № 5.

Ивченко Т.В., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель Есаульской общеобразовательной школы Красноярского края.

Крапоткина А., ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 4 курс «Олигофренопедагогика», заочное отделение, воспитатель МБДОУ № 328, г. Красноярска.

Кузнецова А.В., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2 курс магистратуры ОНО; учитель Красноярской коррекционной школы VIII вида № 5.

Кузменкова Л.Н., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-логопед МБДОУ № 50 г. Красноярска.

Кудинова Ю.П., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева; заочный аспирант 1 года обучения; учитель-логопед МБОУ СОШ № 65 г. Красноярск.

Куцепалова К., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 43 гр., 4 курс.

Логвиненко Т.А., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2 курс магистратуры ОНО; учитель - логопед, детский центр Монтессори - педагогика "Солнечный город".

Ломакина М., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

Мартынова М.В., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 4 курс «Олигофренопедагогика», заочное отделение, инструктор конного клуба «Пегас», г. Саяногорск, Хакасия.

Макарова Т., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

Михеева Д., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

Непомнящих Н.В., ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 41 гр., 4 курс.

Поддубная Ю.С., ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева, 51 гр., 5 курс.

Постникова Н., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

Пронина Ю.Г., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-логопед Красноярской коррекционной школы-интерната VIII вида № 5.

Рудковская К., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 группа, 5 курс.

Румянцева Ю.Д., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 51 гр., 5 курс.

Русских А., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2 курс магистратуры ОНО, педагог Детского Центра “Солнечный город” г. Красноярск.

Роговенко Т.Н., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2 курс магистратуры ОНО; педагог-психолог Центра диагностики и консультирования № 9 г. Красноярск.

Садовская В., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры, группа 12 М.

Сопинская Т.В., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО, воспитатель МБДОУ № 194 г. Красноярск.

Титова К., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 41 гр., 4 курс.

Тимофеева К., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 43 гр., 4 курс.

Хамидуллина А.Х., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 41 гр., 4 курс.

Ходарева О.А., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО, сурдопедагог Красноярской краевой коррекционной школы I-II вида.

Ханьжина А.М., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального сопровождения № 2 г. Красноярск.

Шевцова А., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры, группа 12 М.

Шинкоренко Л., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 43 гр., 4 курс.

Широкова Ю.Н., ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева, 1 курс магистратуры ОНО; педагог-психолог МБДОУ № 194 г. Красноярск.

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Коррекционная педагогика»

Красноярск, 2014 г.

Электронное издание

Статьи представлены
в авторской редакции

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 02.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 14,6

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
«Современное начальное образование:
проблемы и перспективы развития»**

Красноярск, 21–23 мая 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

Е.В. Гордиенко (отв. ред.)

С.А. Коваль

Е.М. Плеханова

М.В. Сафонова

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития». Красноярск, 21–23 мая 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.В. Гордиенко; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Агафонова К.В.</i> Особенности стиля межличностных отношений младших школьников с различными сиблинговыми позициями.....	5
<i>Байцорова К.О.</i> Особенности социальной и эмоциональной изоляции ребенка в группе	8
<i>Беллер А.С.</i> К вопросу об обогащении словаря младших школьников	11
<i>Гейская А.Н.</i> Особенности адаптации детей в первый период обучения в школе	12
<i>Гордиенко Е.В., Цемина М.В.</i> Представления младших школьников о профессии	15
<i>Калюкина В.Б.</i> Проблема одиночества в младшем школьном возрасте	20
<i>Коханов Е.А.</i> Перспективы изучения и развития социального интеллекта младших школьников.....	22
<i>Краснова Е.А., Новохатная М.С., Павлюченко Е.И.</i> Учебный проект «Научные достижения России XX века» в начальной школе.....	25
<i>Краснова Е.А.</i> Влияние матери и отца на формирование ребенка как лидера	29
<i>Лысенко О.Ф.</i> Диагностика психологической готовности к материнству на этапе беременности	33
<i>Мосиенко Ю.В.</i> Особенности проявления лидерства в младшем школьном возрасте	35
<i>Коваль С.А., Новохатная М.С.</i> К вопросу о формировании личностных УУД младших школьников на уроках литературного чтения.....	37
<i>Коваль С.А., Пурлушкина Ю.А.</i> К вопросу о ценностных ориентирах начального образования.....	40
<i>Новохатная М.С.</i> Значимость чувства обиды у современных младших школьников	45
<i>Окишева Д.</i> К вопросу о возможности использования окказиональных слов в процессе написания сказок	49
<i>Пурлушкина Ю.А.</i> Формирование у младших школьников представлений о своих прародителях как психолого-педагогическая проблема.....	51
<i>Романова А.Ю.</i> Влияние семейных традиций на формирование нравственных ценностных ориентаций дошкольников.....	54
<i>Русяева М.В.</i> Перспективы консультирования подростков по вопросам профессионального самоопределения на основе экзистенциального подхода	57
<i>Серебренникова А.</i> Школьный буллинг как психолого-педагогическая проблема	59

<i>Сугоняко Д.А.</i> Различия в переживании субъективного благополучия у девушек и юношей старшей школы.....	62
<i>Сугоняко К.А.</i> Результаты диагностики интегрального эмоционального выгорания учителей, работающих на разных ступенях обучения и имеющих разный стаж работы.....	64
<i>Черданцева Н.С.</i> Нетрадиционные техники рисования на занятиях декоративно-прикладного творчества в начальной школе как средство развития позитивного отношения к себе.....	68
<i>Шабанова А.А., Панкова Е.С.</i> Изучение зрительно-моторной координации детей младшего школьного возраста.....	71

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СИБЛИНГОВЫМИ ПОЗИЦИЯМИ

К.В. Агафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Проблема сущности и характера межличностных отношений людей требует уяснения того, каким образом проявляются в них социальные и психологические качества.

На протяжении всей жизни человек находится в ситуации постоянной включенности в те или иные отношения. Можно выделить два качества, в которых он выступает: во-первых, как исполнитель безличной социальной роли, во-вторых, как неповторимая личность. Обнаружение личностных черт в стиле исполнения социальной роли вызывает в других членах группы ответные реакции, и, таким образом, в группе возникает целая система межличностных отношений и межличностных ролей – ролей, обусловленных именно психологическими особенностями человека, проявляющимися во взаимодействии с окружающими.

В психологии изучены различные факторы, влияющие на установление и развитие системы социальных связей человека. В их числе личностные особенности, стиль общения и взаимодействия. В своем исследовании мы хотим обратить внимание на такой фактор, который может повлиять на становление отношений человека, как сиблинговая позиция.

Сиблингами психологи называют всех братьев-сестер в семье, и они – зона особого внимания специалистов. Формирование сиблинговых отношений начинается с момента появления в семье второго ребенка. Исходя из определения J. Dunn и M. Раттера, под сиблинговыми отношениями мы понимаем межличностные отношения детей одних родителей.

Сиблинговая позиция (от англ. sibling – брат или сестра) – стратегии поведения индивида по отношению к его братьям и / или сестрам.

Первые исследования влияния порядка рождения на развитие личности проводились в основном в русле психоаналитической концепции. Выделялись факторы конфигурации семьи, связанные с порядком рождения: размер семьи, количество и пол сиблингов, промежутки между рождениями детей. Обсуждалось, как психологическая позиция сиблинга, характеризуемая этими факторами, влияет на определенные личностные черты, школьную адаптацию, контакты со сверстниками в школе.

Одним из первых исследователей, который обратил внимание на то, что порядок рождения является значимой характеристикой, был Ф. Гальтон. Вслед за Ф. Гальтоном, аналогичные исследования провели и другие авторы.

Самый значительный вклад в ранние исследования особенностей развития сиблингов внес Альфред Адлер. В 20-х гг. он одним из первых начал изучать эффекты порядка рождения. Он утверждал, что порядок рождения – это важный фактор личностного развития, определяющий личностные характеристики человека в детстве и во взрослом возрасте. Даже если два сиблинга живут в одной и той же семье и имеют одних и тех же родителей, социальная ситуация их развития различна.

Так, А. Адлер дал описание личностных особенностей первенца (старшего), второго ребенка (среднего), последнего (младшего) и единственного ребенка в семье.

Первые работы Вальтера Томана, посвященные сиблинговым отношениям, появились в конце 50-х гг. Боуэн подчеркивал, что нет позиций, которые были бы лучше или хуже других: они дополняют друг друга.

Исследование психологического феномена влияния порядка рождения, сиблинговой позиции на развитие личности ребенка в современной психологии по-прежнему является актуальным и теоретически значимым, отвечает социальной потребности разрешения важнейших задач формирования зрелой гармоничной личности и оптимизации системы семейного воспитания.

В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками. Возраст детей в классе в среднем одинаков. Но одного и того ли они порядка рождения? С приходом в школу ребенок сталкивается с новым коллективом, и общение с ним для него неизбежно.

Для того чтобы понять, как порядок рождения влияет на отношения детей в группе сверстников, мы провели исследование по методике Тимоти Лири в группе детей 9–10 лет в количестве 38 человек с разной sibлинговой позицией.

Методика была представлена респондентам в виде списка, содержащего 128 оценочных суждений. При обработке было подсчитано количество отношений каждого типа. Т. Лири предлагал использовать методику для оценки наблюдаемого поведения людей. Мы использовали методику для выявления отношений между детьми с разной sibлинговой позицией в коллективе. Результаты методики показали, что дети в зависимости от своей sibлинговой позиции имеют разные типы отношений к окружающим.

В таблице 1 представлены следующие данные: 38 участников исследования мы разделили по четырем sibлинговым позициям: единственные, старшие, средние и младшие. Из них 15 единственных, 8 старших, 8 средних и 7 младших. Все позиции были оценены по 8 октантам: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный и альтруистический. Чтобы выявить особенности отношений, свойственных детям с разной sibлинговой позицией, важно понять, какие качества и манера поведения присущи тому или иному sibлингу.

Таблица 1

Средние значения по октантам методики Лири в группах детей с разными sibлинговыми позициями

Октанта \ Позиция	Авторитарный	Эгоистичный	Агрессивный	Подозрительный	Подчиняемый	Зависимый	Дружелюбный	Альтруистический
Единственные	9,6	6,1	5,7	4,4	7,1	9,1	8,5	7,9
Старшие	7,2	5,9	5,2	6,1	7,6	7,2	8,2	8,6
Средние	7,5	5,4	3,8	2	6	7,9	8,5	8,2
Младшие	9,1	6,4	5,1	2,4	9,1	9,1	10,6	11,6

Рассмотрим первую октанту. Результаты показывают, что единственные и младшие дети отличаются высокой авторитарностью, значит, у них в большей степени преобладает такое качество, как доминирование. Это объясняется тем, что дети с таким порядком рождения в семье обычно находятся в центре внимания, им уделяется много времени и им свойственны стремление к лидерству, желание быть в центре внимания как семьи, так и коллектива. Старшие и средние дети менее авторитарны, но не лишены этих качеств в полной мере. Они также проявляются, но в меньшей степени.

Обращая внимание на вторую октанту – эгоистичность, мы видим, что существуют различия между средними и младшими детьми. Младшие более эгоистичны, чем средние, потому что, кроме них, в семье есть еще старшие и младшие дети, которые тоже требуют родительского внимания. Младший ребенок в семье – предмет всеобщей заботы и обожания. Он избалован вниманием и любовью, ему присущи эгоистические черты, ориентация на себя и склонность к соперничеству.

Агрессивность в меньшей степени проявляется у средних детей и, в большей степени, у единственных детей. Средние дети упрямы, но не жестки и не враждебны к окружающему миру. Получив срединную роль, они оказались между старшими и младшими. Их конфликты они рано научились сглаживать, и поэтому средним детям присуща роль миротворца. Чего не скажешь о единственных детях. Роль единственного ребенка сложна уже тем, что ему приходится постоянно соответствовать ожиданиям родителей. В такой ситуации неблагополучие нервной системы, с одной стороны, и издержки воспитания в виде излишних требований – с другой, способны

легко запустить механизм возникновения невроза у единственного ребенка. Это сначала изредка возникающие реакции нарушения поведения в виде капризов, переходящих в истерики, затем это может вылиться в противостояние окружающим.

Подозрительными можно назвать старших детей. Это объясняется тем, что, являясь изначально единственным объектом любви родителей, с появлением следующего ребенка они теряют эту роль. Это отражается на доверии к окружающим, поэтому старшие относятся ко всему с большей подозрительностью. Средние дети имеют наименьшую степень подозрительности. Основная особенность семейной ситуации среднего ребенка – то, что он сначала является младшим, а потом переживает «свержение с трона». Средние дети более гибкие в общении, так как им необходимо находить в семье общий язык и со старшими, и с младшими, поэтому доверие играет ведущую роль.

Рассмотрим такую тенденцию в отношениях, как подчиняемость. У младших детей выявляется наибольший уровень подчиняемости. Основными чертами характера младшего ребенка являются скромность, уступчивость, эмоциональная сдержанность, застенчивость, бессознательное выполнение просьб старших сиблингов. У средних детей наблюдается наименьший уровень подчиняемости, потому что упрямство и настойчивость являются их неперенными спутниками с самого раннего возраста, так как среднему ребенку необходимо «догнать и перегнать» старшего.

Опекаемые другими членами семьи, младший и единственный ребенок склонны к зависимости в большей мере. Младший ребенок с малых лет привыкает к роли ведомого, пассивного члена семьи, окруженного максимальной заботой близких, что и объясняет его высокий уровень зависимости. Единственные дети, как и младшие, с детства постоянно находятся в центре внимания родителей и своего ближайшего окружения, получают качественный уход и заботу, являются послушными, не умеют проявлять сопротивление и очень привязаны к родителям. Старшие и средние дети имеют чуть меньший уровень зависимости. На старших детей с появлением ребенка в семье возлагается определенная доля обязанностей, связанных с воспитанием младших детей и уходом за ними. Достаточно рано узнав о том, что такое ответственность, они рано взрослеют. Требования родителей и оказанное им доверие наиболее склонны делать старших детей именно такими. У средних детей повышена адаптивность к различным условиям и ситуациям. Они более открыты опыту, легче кооперируются с другими, более настойчивы. Это помогает им в дальнейшем в жизни и делает их менее зависимыми от кого-либо.

Вследствие отсутствия сиблинговой подструктуры в семье единственный ребенок не имеет опыта общения с другими детьми, т.к. был лишен этого, о чем и говорит его уровень дружелюбия. Единственный ребенок комфортно чувствует себя и в одиночестве, в то время как младшие дети, имея старших сиблингов и опыт общения с детьми, имеют высокие показатели по этому типу отношения.

Высокие показатели по альтруистичности у младших детей проявляются в следующих сторонах характера: они любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, «быть хорошими» для всех без учета ситуации. Единственные дети, наоборот, более самолюбивы и эгоцентричны, менее способны к сочувствию и бескорыстной заботе о благополучии других.

По специальным формулам мы определили показатели по основным факторам: доминирование и дружелюбие.

$$\text{Доминирование} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - VI)$$

$$\text{Дружелюбие} = (VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

Таблица 2

Выраженность факторов доминирования /дружелюбия в группах детей с различными сиблинговыми позициями

	Единственные	Старшие	Средние	Младшие
Доминирование	13,23	2,19	12,54	10,68
Дружелюбие	22,75	14,06	46,98	73,78

Результаты расчета факторов доминирования и подчинения дают нам следующие сведения. Дети, занимающие позицию единственного ребенка в семье, способны подчинять себе других, но при этом держатся на расстоянии от других детей, о чем говорит их средний уровень дружелюбия. У старших детей наименьшие показатели по факторам доминирования и дружелюбия, что показывает их тенденцию к некоторой независимости, дистанцированию. Тем не менее следует отметить, что тенденция к дружелюбию у старших детей выражена сильнее, чем тенденция к доминированию. Средние дети, как правило, очень ответственные, так как на них родители возлагают большую долю обязанностей, являются авторитетом среди других детей. Они испытывают страх сделать ошибку, что негативно сказывается на их активности. Средние дети умеренно доминантные, но в то же время достаточно дружелюбные, что отражает их способность к сотрудничеству, к проявлению себя, отстаиванию своих интересов. Младшие – дружелюбные и не доминантные, что делает их ориентированными на других, более подчиненными.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. У единственных детей отсутствует опыт взаимодействия со сверстниками в близком семейном контексте, опыт общения равных, опыт сотрудничества. Для них характерна определенная степень эгоцентризма, свойственно стремление к лидерству, желание быть в центре внимания семьи.

2. Старшие дети до появления следующего sibлинга являются осью, вокруг которой концентрируются все остальные члены семьи и им уделяют основную часть внимания и заботы в семье. Это делает их зависимыми от других людей, нуждающимися во внимании. Наблюдается определенный уровень эгоистичности и агрессивности. Подозрительность проявляется с появлением второго ребенка, который забирает часть внимания родителей, принадлежавшего изначально старшему ребенку.

3. Позиция среднего ребенка предполагает необходимость налаживания и поддержания разнородных отношений. Средние дети часто умеют налаживать отношения с разными людьми, поскольку были вынуждены научиться этому в семье.

4. Младшим детям приходится налаживать отношения со старшими, подстраиваться под них. Поэтому они вырастают более гибкими, им легче найти общий язык с окружающими. Они обычно дружелюбны и активно стремятся к дружественным взаимоотношениям.

Можно сказать, что детальное исследование личности sibлингов и характера sibлинговых отношений дает возможность для более полного раскрытия закономерностей развития личности ребенка, как в коллективе сверстников, так и в обществе взрослых.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ РЕБЕНКА В ГРУППЕ

К.О. Байцерава

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Общение со сверстниками – фактор социального и личностного развития детей. Если ребенок не имеет опыта общения с представителями тех или иных социальных ролей (отцом, матерью, братьями и сестрами, сверстниками), он будет менее успешен в понимании других людей, предвосхищении их поведения и, следовательно, в построении коммуникаций с ними.

В жизни многих детей возникают ситуации, когда они чувствуют себя не принятыми в коллективе и оказываются глубоко задетыми либо враждебным, либо безразличным отношением к себе со стороны группы сверстников. Это порождает ряд проблем, которые негативно сказываются на развитии и социализации ребенка.

Изучением одиночества как социально-психологического феномена занимались К.А. Абульханова-Славская, С.Г. Корчагина, Ж.В. Пузанова, Г.М. Тихонов, С.Г. Трубникова. Явления, близкие одиночеству (изоляция, уединение, обособление, отчуждение), изучали Я.Л. Коломенский, О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев, Р.С. Немов, Ю.М. Швалб, Н.В. Хамитов и др.

В младшем школьном возрасте ребенок может занимать различное положение в системе личных взаимоотношений. Уже в этом возрасте дети могут оказаться изолированными в своей группе. Неблагоприятное положение в кругу своих сверстников определяется разнообразными факторами (непохожесть, застенчивость, необщительность и многое другое). Все это может привести к детскому одиночеству, что в дальнейшем отрицательно скажется на социализации и развитии личности ребенка.

Целью нашего исследования является выявление отвергаемых детей в классе и изучение их психологических особенностей.

Эксперимент проводился на базе МОУ СОШ № 149 г. Красноярска, в котором приняли участие 54 ученика в возрасте 8–10 лет, из них 28 девочек и 26 мальчиков.

Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик: личностный многофакторный опросник Кеттелла (детский вариант); проективная рисуночная методика «кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана; методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона; проективная методика исследования личности «Дом – дерево – человек» Дж. Бука; метод социометрических измерений Дж. Морено.

Анализ результатов экспериментального исследования проходил в два этапа. На первом этапе с помощью метода социометрии Д. Морено мы определили социально изолированных детей, с помощью методики Д. Рассела и М. Фергюсона выявили эмоционально изолированных детей. На втором этапе мы с помощью личностного опросника Р. Кэттелла, кинетического рисунка семьи, проективной рисуночной методики «Дом – Дерево – Человек» описали психологические особенности социально и эмоционально изолированных детей.

По результатам социометрии в экспериментальном классе выявлено 2 отвергаемых и 1 изолированный ребенок, характеризующиеся высокой степенью замкнутости, обособленности и наибольшей тревожностью относительно большинства своих одноклассников. В контрольном классе картина идентичная. Здесь выявлено 2 изолированных и 1 отвергаемый ребенок, для которых характерны высокий уровень тревожности, чрезмерная замкнутость и обособленность. Для общей выборки выявлено 11 % социально изолированных детей (7 человек), 75 % детей с благоприятными статусными позициями, 14 % пренебрегаемых детей.

По результатам, полученным с помощью теста субъективного ощущения одиночества, определили детей с высоким, средним и низким уровнями субъективного переживания одиночества. Большую часть детей в обоих классах (50 %) представляют дети со средним уровнем переживания одиночества. Следовательно, их время от времени посещает чувство одиночества. Это выражается в том, что иногда их окружает мало людей, не хватает общения, не к кому обратиться в той или иной ситуации. Только 8 % детей в обоих классах с низким уровнем ощущения одиночества, это означает, что они не считают себя одинокими и полностью удовлетворены количеством, а главное – качеством межличностных отношений. В контрольном классе 4 % детей с высоким уровнем ощущения одиночества, а в экспериментальном – 7 %. Такие дети чувствуют себя отверженными, им не хватает общения, им не с кем разделить свои интересы и часто не к кому обратиться за помощью. Не всегда являющиеся социально изолированными, они все равно могут чувствовать себя отверженными. Такие дети являются изолированными эмоционально.

По шкале одиночества Фергюссона-Рассела наиболее высокие баллы у эмоционально изолированных детей. У социально изолированных детей балл также относительно высок. У группы детей, не испытывающих чувства одиночества, балл находится в среднем диапазоне. Отсюда можно сделать вывод, что наиболее одинокими себя считают дети, изолированные эмоционально. Социально изолированные чуть менее остро переживают состояние одиночества. Исходя

из полученных результатов, отметим, что девочки острее переживают эмоциональное одиночество, а мальчики – социальную изоляцию. Девочки являются более эмоциональными, чем мальчики. Для них уже чуть ли не с детства на первый план выходят чувства. Поэтому они переживают отсутствие тесных эмоциональных привязанностей более остро, чем мальчики. Мальчики, напротив, переживают больше по поводу социальной изолированности, для них значимо физическое взаимодействие со сверстниками (отсюда подвижные, спортивные игры и пр.), также для мальчиков более важно утвердить себя в глазах сверстников.

Далее с помощью опросника Р. Кэттелла, кинетического рисунка семьи и проективной рисуночной методики «Дом – Дерево – Человек» были выявлены психологические особенности социально и эмоционально изолированных детей.

Полученные результаты показали, что социально изолированным детям присущи следующие характеристики: они замкнуты, недоверчивы, обособлены, равнодушны, объем их знаний невелик, они не уверены в себе, легко ранимы, наиболее осторожны, не собраны, у них отсутствует стойкая мотивация, они робки и застенчивы, плохо организованы, конфликтны. Дети данной группы отличаются недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, в поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм. Для них характерен высокий уровень тревожности и незащищенности. Таким детям свойственны чрезмерное беспокойство и переживания.

Обращает внимание тот факт, что в социальной изоляции оказываются дети, отстающие от сверстников по темпам развития, имеющие трудности в реализации ведущей деятельности – учебной, что негативно оценивается сверстниками, а также дети с недостаточно развитыми коммуникативными навыками.

Девочкам в большей степени присущи такие характеристики, как мягкость, сентиментальность, доверчивость, спокойствие. Они нуждаются в поддержке, в большей степени подвержены влияниям внешней среды. Мальчикам же более свойственны моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания.

У социально изолированных мальчиков симптомокомплексы незащищенности, тревожности, недоверия к себе, депрессивности и трудности в общении проявлены выше, чем у девочек, что подчеркивает важность для мальчиков активных социальных контактов.

Эмоционально изолированные дети во многом схожи своими характеристиками с детьми социально изолированными. Им присущи замкнутость и высокая степень недоверия. Они не уверены в себе, легко ранимы, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, у них преобладает неустойчивость настроения, они плохо контролируют свои эмоции. Для эмоционально изолированных детей также характерны тревожность и трудности в общении, недоверие к себе, чувство неполноценности, депрессивность. Как показывают результаты исследования, эти дети могут не отличаться от сверстников по уровню интеллектуального развития и владения коммуникативными навыками, но у них снижена самооценка, повышена социальная чувствительность, имеются трудности с установлением доверительных отношений со сверстниками, что и вызывает переживание социальной изоляции.

Таким образом, в младшем школьном возрасте ребенок может занимать различное положение в системе личных взаимоотношений. Уже в младшем школьном возрасте дети могут оказаться изолированными в своей группе. На неблагоприятное положение ребенка в группе могут влиять самые разнообразные факторы: замкнутость, застенчивость, обособленность, недоверчивость, пониженное самоуважение и самооценка, непохожесть на других, конфликтность, неуверенность в себе.

Все это может привести к детскому одиночеству, что в дальнейшем отрицательно скажется на социализации и развитии личности ребенка. Поэтому дальнейшим этапом нашей работы будет разработка психолого-педагогических мероприятий по оказанию помощи детям, испытывающим одиночество.

К ВОПРОСУ ОБ ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.С. Беллер

Красноярский государственный педагогический университет им.В.П. Астафьева

Научный руководитель

В.В. Зорина

Богатство словаря – признак высокого развития как общества в целом, так и каждого человека в отдельности. Особенность словарной работы в школе состоит в том, что она проводится в процессе всей учебно-воспитательной деятельности учителя.

Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно, чтобы учитель управлял этим процессом и таким образом облегчал бы его для учащихся, обеспечивал правильность, полноту усвоения слов. Поэтому работе над словарем учащихся придается в школе большое значение.

Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основных линии [1]. Во-первых, обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе. Чтобы успешно овладеть словарным богатством родного языка, учащийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8–10 новых словарных единиц (в том числе на уроках родного языка примерно 4–6 слов).

Во-вторых, уточнение словаря: наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно:

- уточнение их значений путем включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений употребления паронимов и т. п.;
- усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;
- усвоение иносказательных значений слов, многозначности слов, в том числе значений, обусловленных контекстом;
- усвоение лексической синонимии и тех оттенков смысловых значений слов, эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

По-иному, уточнение словаря может быть определено как словарно-стилистическая работа, развитие гибкости словаря, его точности и выразительности.

В-третьих, активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря в активный (пассивный словарь человека содержит слова, которые он понимает, но не употребляет в собственной речевой деятельности). Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ, изложение и сочинение.

В-четвертых, устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды. Формирование понятия о литературной норме приводит к тому, что учащиеся разграничивают те условия, в которых может быть использовано, например, диалектное слово, и те, где требуется соблюдение требований литературного языка. По мере укрепления навыка литературной речи диалектные, просторечные и жаргонные слова полностью исключаются из активного словаря учащихся.

Основные источники обогащения и совершенствования словаря – это произведения художественной литературы; тексты учебных книг, тексты кинофильмов и телепередач, речь учителя и других работников школы и внешкольных учреждений.

С целью выявления особенностей словаря детей младшего школьного возраста мы провели исследование среди 40 учеников 3 класса. В соответствии с целью исследования была подобрана диагностическая программа, которая включает в себя следующие задания: «Объясни значение слова» и «Составь предложение».

В первом задании были предложены такие слова: заметка, зарисовка, журнал, отзыв, статья. В результате получены следующие результаты: 7,5 % учеников (1 мальчик – 5 % и 2 девочки –

10 %) имеют высокий уровень; 60 % учеников (10 мальчиков – 25 % и 14 девочек – 35 %) – средний уровень; 32,5 % учеников (6 мальчиков – 15 % и 7 девочек – 17,5 %) – низкий уровень.

В работах учащихся содержатся такие ответы: заметка – это «когда что-то запоминают», «напоминание чего-то важного», «когда какое-то действие или оценку записывают», «когда отмечают дело, которое можно сделать», «для учителя». Зарисовка – это «рисунок, который нарисовали карандашом», «подготовка к серьезному рисунку», «макет», «что-то закрашенное», «недоделанный или начатый рисунок». Отзыв – это «ответ на вопрос», «заявка на работу», «когда кто-то отзывается на твою просьбу». Статья – это «обозначает конец текста», «то, что противозаконно в нашей стране».

Во втором задании для составления предложения предлагались следующие слова: статья, отзыв, интервью, журнал. Результаты его выполнения: 52,5 % учеников (7 мальчиков – 17,5 % и 14 девочек – 35 %) – высокий уровень; 27,5 % учеников (5 мальчиков – 12,5 % и 6 девочек – 15 %) – средний уровень; 20 % учеников (5 мальчиков – 12,5 % и 3 девочки – 7,5 %) – низкий уровень.

В работах учащихся содержатся такие ответы: «В телефонной трубке не слышно отзыва», «У меня есть отзывчивый друг», «В лесу человек отзывался», «Мы приехали на отзыв», «Мама сделала отзыв»; «Преступнику предъявили уголовную статью», «В суде закрыли дело об убийстве и дали статью».

Результаты исследования показали, что наибольшая часть учащихся имеет средний и низкий уровень. Ученики испытывают затруднения в понимании журналистской лексики. Считаем, требуется специальное обучение, направленное на обогащение словаря младших школьников.

В качестве такого специального обучения мы рассматриваем проведение кружка «Юные журналисты». Обязательными элементами каждого занятия являются рассуждения учеников о значении нового термина, работа с толковым словарем; знакомство с планом написания заметки, отзыва, интервью, зарисовки. В качестве домашнего задания третьеклассники самостоятельно составляют отзыв, заметку, зарисовку, берут интервью. На занятиях учащиеся активны, с удовольствием участвуют и выполняют задания. Им очень нравится чувствовать себя в роли журналиста. Итогом работы кружка станет создание общеклассной газеты в конце учебного года.

Практика проведения занятий показала, что в процессе обсуждения новых терминов, содержания создаваемых учениками текстов происходит развитие и совершенствование связной устной и письменной речи младших школьников. Пока нет статистических итогов данного экспериментального обучения, но уже с уверенностью можно говорить о том, что занятия кружка «Юный журналист» способствуют обогащению словаря младших школьников.

Библиографический список

1. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2002.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ПЕРВЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

А.Н. Гейская

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Е.М. Плеханова

Первый год обучения определяет порой всю последующую школьную жизнь ребенка. В этот период школьник под руководством взрослых совершает чрезвычайно важные шаги в своем развитии.

Начало школьного обучения является для каждого ребенка сильным стрессом. Поступление в школу вносит большие перемены в его жизнь. Приспособиться к новым условиям бывает нелегко, и период адаптации может затянуться или вообще перейти в более глубокую стадию.

Школьником ребенок становится постепенно. Становление, вхождение в школьную жизнь происходят на протяжении начальной школы, и сочетание черт дошкольного детства с особенностями личности школьника будет характеризовать весь период школьного возраста.

Именно поэтому важно помочь первокласснику благополучно адаптироваться к новым условиям школы.

Традиционно под адаптацией понимается приспособление организма к окружающим условиям [7].

М.В. Максимова трактует школьную адаптацию как процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития [4].

Исследователи Н.И. Петрова, Р.В. Сабодах, Н.С. Аминникова, Ж.Ю. Ланчикова, М.М. Аниденкова выделяют основные факторы, затрудняющие адаптацию ребенка к школе. Ими могут стать: неготовность ребенка к школе, нарушения в состоянии здоровья, индивидуальные особенности ребенка, завышенные требования педагога и родителей, режим дня ребенка в школе, дома, организация внешкольного времени, ситуации постоянных неудач, возраст начала обучения и т. д. Все эти факторы в той или иной степени влияют на адаптированность ребенка. При этом, приходя в школу, ребенок адаптируется к условиям школьной среды физиологически, психологически, социально (лично).

Все эти составляющие взаимосвязаны и оказывают на ребенка свое влияние.

Так, *физиологическая адаптация* – этап развития ребенка, который характеризуется степенью напряжения функциональных систем организма, который длится на протяжении 2–3 недель.

Психологическая адаптация охватывает лично-мотивационную, волевою и учебно-познавательную деятельность.

Личностная или социальная адаптация дает возможность ребенку познавать свое новое положение в школе, развивать свои умения и навыки в контакте со взрослыми, одноклассниками [2].

Чтобы проследить, как быстро адаптируются первоклассники, нами был проведен эксперимент. Базой для исследования стали учащиеся 1 «а» муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 150» г. Красноярска в количестве 32 человек. Эксперимент проводился в ноябре.

При выборе методик для проведения исследования мы опирались не только на традиционные, которые позволили бы нам выявить степень эмоционального развития, взаимоотношений в классе, но также остановились на опросниках для учителя и родителей для того, чтобы глубже понять причины неадаптированности детей и выяснить их причины.

Изучение литературы позволило выделить уровни адаптированности детей младшего школьного возраста и подобрать необходимые методики их определения. Также мы выделили три критерия, которые, по нашему мнению, влияют на адаптацию ребенка к школе: психологический, социальный и физиологический.

В ходе эксперимента были использованы следующие методики для определения уровня адаптированности ребенка к школе: методика «Домики», разработанная О.А. Ореховой; традиционная методика «Рисунок школы»; опросник для учителя «Адаптация первоклассников к школе»; опросник для родителей.

Анализ методик показал следующие уровни проявления всех критериев: высокий уровень составил 43 %, средний уровень – 37 %, низкий уровень – 21 %.

Преобладание высокого уровня адаптации позволяет заключить, что у 42 % детей уже выработано общее эмоциональное благополучие по отношению к школе и учению. Они готовы к принятию учебных задач, к взаимодействию друг с другом и с учителем. Адаптированные к школе дети легко отзываются на просьбы учителя, одноклассников, родителей, охотно и добросовестно выполняют общественные поручения, эмоционально устойчивы. Такие дети уже могут делать значительные успехи в учебе. Те нагрузки, которые предлагает детям школа, вполне соответствуют возможностям, а образ жизни позволяет восстановить затраченную энергию.

Вызывает опасение большое количество детей, находящихся на среднем и низком уровне адаптированности к школе. Так, дети, показавшие средний уровень, могут быть охвачены неко-

торой тревогой по поводу школьного обучения как незнакомой для них ситуации, затруднением в понимании и интерпретации своих и чужих эмоций, чувств, мимики. Наблюдается некоторая нервозность. Однако слабо адаптированные дети стараются всегда отзываться на просьбы учителя, одноклассников, родителей, общественные поручения выполняют, но не всегда готовы принимать в них участие. Важно, что у таких детей наблюдается усталость, самовосстановление работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Именно поэтому детям, находящимся на среднем уровне адаптированности, необходимо оптимизировать отдых, ритм, режим дня, обогатить социальный опыт за счет положительных примеров школьного обучения взрослых, тем самым снижая уровень повышенной тревожности.

21 % детей показали низкий уровень адаптированности к школе. Ясно, что у детей явно выраженный страх перед школой, отрицательное или индифферентное отношение к школе. Такие дети не активны в школьной жизни, могут игнорировать просьбы учителя, одноклассников и родителей. Учащиеся эмоционально неустойчивы, присутствует частая смена настроения, они склонны к кратковременным и бурным аффектам, свои и чужие эмоции и чувства, мимика других понимаются и интерпретируются неверно. Учебные задачи выполняют с большим трудом, иногда отказываются от учебной деятельности. Прослеживаются трудности в общении с учителем и одноклассниками. У таких детей наблюдаются хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность, перевозбуждение.

Опасность заключается в том, что такие дети в классе могут занять позицию изгоя, недруга, а учебная деятельность станет для них непосильным и рутинным трудом. Все это может привести к педагогической запущенности, если вовремя не помочь таким детям.

Таким образом, общая картина адаптированности детей к школе на период окончания второй четверти не однозначная. Многие дети испытывают разного рода трудности и страхи. Важно помочь им в приспособлении к школьному обучению. При этом важная роль здесь принадлежит родителям.

Обращаясь к психолого-педагогической литературе, находим, что помощь ребенку в адаптации к школе может проходить в следующих направлениях.

1. Подготовка ребенка к школе.
2. Формирование положительного, эмоционального отношения ребенка к школе.
3. Создание положительного микроклимата в классе и дома.
4. Создание условий для полноценного отдыха ребенка.
5. Принятие участия родителей в жизни класса.
6. Психолого-педагогическая поддержка первоклассников в период школьной адаптации.
7. Коррекционно-формирующая работа с трудно адаптирующимися детьми.
8. Помощь родителям в изучении психологических особенностей ребенка и в организации школьной жизни первоклассника.

Библиографический список

1. Аминникова Н.С. Адаптация первоклассников к школьным условиям. М., 2006.
2. Аниденкова М.М. Особенности адаптации детей к условиям школьной среды // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 7.
3. Ланчикова Ж.Ю. Работа учителя по оптимизации адаптации первоклассников // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 6. С. 22.
4. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации (1–3 классы). М., 2004. С. 77.
5. Петрова Н.И. Трудности школьной адаптации // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 6. С. 17–19.
6. Сабодих Р.В. Проблема адаптации детей к обучению в школе // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 2. С. 66.
7. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / сост. Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушаков; под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. Энцикл.» ОГИЗ, 1935. Т. 1. 1562 стб.
8. Шкуричева Н. Как помочь каждому первокласснику успешно адаптироваться к школе? // Начальная школа. 2006. № 18. С. 28–29.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ПРОФЕССИИ

Е.В. Гордиенко, М.В. Цемина

В процессе развития ребенок наполняет свое сознание информацией о мире профессий. В младшем школьном возрасте, когда ведущей становится учебная деятельность, которая определяет развитие школьника, особенно важно формировать представления о труде и профессиях.

Профессия – это социальная характеристика человека, указывающая на его принадлежность к определенной категории людей, которые занимаются одинаковым видом трудовой деятельности. Трудовая деятельность является профессиональной, если выполняются, по крайней мере, два условия. Во-первых, профессия характеризуется наличием требуемого уровня квалификации, т. е. мастерства, умений, знаний и навыков, который почти всегда подтверждается специальными документами о профессиональном образовании: дипломами, свидетельствами, аттестатами, сертификатами. Во-вторых, профессия является своеобразным товаром, который можно продавать на рынке труда. Причем товаром, который пользуется спросом, за который работодатели готовы платить, т. е. профессия является источником дохода для ее обладателя.

В отечественной литературе принято разделять понятия «профессия» и «специальность». Профессия – понятие более широкое, чем специальность. Отличительными признаками профессии являются профессиональная компетентность; социально-профессиональная компетенция; профессиональная автономия; самоконтроль; групповые нормы и ценности.

Профессия объединяет группу родственных специальностей. Например, профессия – психолог, специальности – тренер, консультант и др.; профессия – инженер, специальности – конструктор, технолог, металлург и другие.

Как в отечественной психологии, так и в зарубежной имеются классификации профессий. Широкое распространение за рубежом получили классификации профессий на основе учета интересов, способностей личности и свойств темперамента. Говоря о классификациях профессий, базирующихся на представлении о структуре личности, в первую очередь необходимо выделить классификацию профессий, разработанную Дж. Холландом. Автор строит свою теорию на основании психологической концепции, включающей теорию личности и теорию выбора профессии. Успешность деятельности определяется такими качествами, как ценностные ориентации, интересы, установки, отношения, мотивы. На их основании Дж. Холланд выделяет шесть профессионально ориентированных типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский, художественный [1]. Суть теории Дж. Холланда состоит в том, что успех в профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом зависят в первую очередь от соответствия типа личности типу профессиональной среды, которая формируется людьми, имеющими схожие позиции, профессионально значимые качества и поведение [1].

Говоря о начальных этапах профессиональной жизни, можно отметить что у детей во время обучения складываются определенное отношение к различным областям труда, представление о многих профессиях и самооценка своих возможностей, ориентировка в социально-экономической ситуации, представление о «запасных вариантах» выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние внутренней готовности к профессиональному самоопределению. Анализируя профессиональное самоопределение, Е.А. Климов понимает его «...как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [2].

Профессиональное и личностное самоопределение стало предметом глубокого исследования Н.С. Пряжникова. Он обосновал следующую его содержательно-процессуальную модель.

1. Осознание ценности общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения) .

2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.

3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели-мечты.

4. Определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.

5. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства [3].

В начальной школе у младших школьников формируются любовь и добросовестное отношение к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, развиваются интерес к профессии родителей и ближайшего производственного окружения, нравственные установки выбора профессии, интерес к наиболее распространенным профессиям, основанный на практической включенности учащихся в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной, трудовой деятельности.

Изучение представлений младших школьников о профессии строилось на теории социальных представлений. Социальные представления, являясь имплицитными теориями по поводу тех или иных явлений, событий социальной жизни, принадлежат повседневности, обыденному мышлению.

Одним из первых исследователей, который обратил свое внимание на социальные представления, был Г. Зиммель. Он указал на связь, существующую между изолированностью индивида, дистанцированного от других, и его потребностью их себе представлять. Г. Зиммель увидел в идеях и социальных представлениях некий механизм, участвующий в создании единств более высокого порядка.

Идейным же источником концепции социальных представлений стала теория «коллективных представлений» французского социолога Э. Дюркгейма. Именно он наметил общие контуры понятия «коллективные представления» и использовал его при объяснении самых разных явлений жизни общества.

Возврат к социальным представлениям произошел в 60-е гг. XX в. благодаря исследованиям французского психолога С. Московичи. Ученый сумел не только возобновить изучение представлений, но и воспользовался возможностью вызвать к ним интерес у небольшой группы социальных психологов, тем самым способствуя воскрешению этого понятия в качестве центрального для социальной психологии.

Выбор социальных представлений в качестве единицы анализа социально-психологических явлений на уровне общества обосновывается рядом причин. Оно удобно, по утверждению С. Московичи, как опосредствующее звено, элемент, несущий психологическое содержание в ситуациях социального взаимодействия, как явление, доступное эмпирическому анализу, и, наконец, как социально-психологическая единица, имеющая непосредственное отношение к процессам социального познания [4].

Синтетическая методология исследования (с одной стороны, влияние идей Э. Дюркгейма, с другой – когнитивистские традиции) позволяет изучать социальные представления, которые, как считает С. Московичи, можно определить как формы социальной репрезентации реальности, т. е. процесс реконструкции познаваемого объекта на когнитивном уровне, в результате которого социальный объект становится элементом внутреннего мира познающего субъекта [4].

Представление соединяет в себе атрибуты образа и понятия; феноменологически социальные представления выступают как совокупность высказываний, оценок, установок, реакций по поводу того или иного явления. Эти высказывания, оценки, реакции представляют собой устойчивые позиции членов социальной группы. Социальные группы не только строят с помощью социальных представлений непротиворечивую картину мира, но формируют и изменяют в ходе этого построения отношения с другими социальными группами.

Итак, С. Московичи определяет социальное представление как универсальный психологический феномен, включающий все формы познания. С его точки зрения, социальное представление есть универсальная форма обыденного познания, сочетающая когнитивный и аффективный компоненты знаний, которые позволяют субъекту фиксировать свою позицию по отношению к самому себе и внешним явлениям.

Важная цель исследования социальных представлений состоит в том, чтобы понять не только их возникновение, но и их структуру.

Представления имеют специфическую структуру, а не являются просто знаниями и идеями коллективного происхождения. Рабочая гипотетическая модель, предложенная С. Московичи, выделяет три измерения в структуре социальных представлений: информацию, поле представления, установку.

Информация, определяемая традиционно, понимается как сумма знаний об объекте представления. Определенный уровень информированности является необходимым условием формирования представления. *Поле представления* есть оригинальное понятие его концепции, которое характеризует организацию его содержания с качественной стороны. Поле представления существует там, где представлено «иерархизованное единство элементов», более или менее выражено богатство содержания, наличествуют образные и смысловые свойства представлений. Содержание поля представления является характерным для определенных социальных групп. *Установка* в концепции С. Московичи выражает общее (позитивное или негативное) отношение субъекта к объекту представления. Как самостоятельное понятие установка не включается в категориальный аппарат концепции. В процессе разработки понятия социального представления установка заняла место одного из измерений представления, отражающего готовность субъекта представления высказать то или иное суждение. В отличие от первых двух измерений, установка может существовать и, как правило, существует при недостаточной информированности и нечеткости поля представления. Концепция С. Московичи явилась качественно новым шагом вперед в развитии социальной психологии на основе понятия социальных представлений.

Говоря об актуальности темы, можно отметить, что выбор профессии – задача не из легких. Чтобы он был удачен, важно осознавать свои потребности, интересы, способности, ресурсы, знать мир профессий, требования и возможности той или иной профессии, уметь осознанно управлять своим поведением, планировать свою жизнь, иметь направленность на успех. Очень часто именно дефицит информации о мире профессионального труда становится основной проблемой человека, выбирающего профессию. Знания о профессиях школьники получают из разных источников: СМИ, родственники, знакомые. При этом информация может быть дана весьма искаженно. У школы, которая длительно и систематически воздействует на ребенка, открываются широкие возможности в профориентировании учащихся и формировании адекватных представлений о различных сферах профессиональной деятельности, социально-экономической ситуации на рынке труда и т. п. Решение данной задачи становится актуальным и в связи с переходом современной школы на предпрофильную и профильную подготовку. Чем раньше эта работа будет начата, тем выше будет ее эффективность.

Перед младшими школьниками не стоит проблема выбора профессии. Но поскольку профессиональное самоопределение связано с развитием личности на всех возрастных этапах, то младший школьный возраст можно рассматривать как подготовительный, закладывающий основы для профессионального самоопределения в будущем.

Представления о профессиях у ребенка 7–10 лет ограничены его пока небогатым жизненным опытом – работа мамы и папы, воспитателя в детском саду и учителя в школе, профессии летчика, милиционера, разведчика, о которых он знает, как правило, мало и весьма поверхностно. Между тем, в современном мире существует огромное количество видов труда. Ориентация в этом океане человеческих занятий является важнейшим звеном социальной адаптации ребенка.

А.И. Кочетов отмечает, что раннее знакомство с различными видами человеческой деятельности не только расширяет общий кругозор ребенка, но также, что особенно важно, открывает возможности раннего проявления и конкретизации его интересов и склонностей. «Мой педагогический опыт говорит о том, что человек, который с детства ставит перед собой конкретные (пусть и много раз меняющиеся) цели, связанные с будущей профессией, старается осознать свое будущее место в обществе, вряд ли пополнит собой армию «трудных» подростков и социально неблагополучный контингент молодежи» [5].

С.Н. Чистякова определяет формирование у младших школьников интереса к профессиональной деятельности как основную цель преемственности профессионального самоопределения. Достижение этой цели предполагает выполнение следующих задач:

- формирование осознанных представлений о мире труда и профессий;
- развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы;
- развитие рефлексии и обучение навыкам самопознания;
- развитие реалистической самооценки [6].

С. Фукуяма считает, что основная задача педагога – использовать все возможности учебно-воспитательного процесса, чтобы на максимальном уровне сформировать представления о мире труда и приблизить ребенка к профессиональной деятельности, учитывая при этом возрастные особенности. [7].

Нами был проведен констатирующий срез, выявляющий особенности представлений младших школьников о мире профессий. В исследовании приняли участие 50 (23 девочки и 27 мальчиков) учащихся 3 класса СОШ № 1 г. Северо-Енисейска. Для получения данных о представлениях мы использовали следующие методики: анкета для учащихся младшего школьного возраста «Метод незаконченных предложений»; тест «Готов ли ты к выбору профессии?» (О. Ягодкина); тест «Знаешь ли ты профессии?» (О. Ягодкина).

Анализ результатов исследования представлений учащихся о мире профессий показал следующее.

Достаточный уровень сформированности представлений о профессиях отмечен у 8 детей. Они могут назвать до 20 видов профессий в самых разных сферах жизнедеятельности человека. Точно назвали профессии своих родителей (мама продавец, она продает продукты; папа электросварщик, он аппаратом сваривает трубы). Дети определились с выбором профессии (хочу быть ветеринаром, нужно знать про животных, про лекарства, буду лечить животных), смогли объяснить свой выбор (потому что люблю животных).

Частичный уровень сформированности представлений о профессиях обнаружен у 26 детей. Они указали от 10 до 15 профессий. Точно указали профессию родителей, но затруднились определить их профессиональные функции (мама продавец, работает в магазине; папа электрик, работает на заводе). Определились с выбором профессии, но не смогли точно определить круг необходимых знаний и профессиональной деятельности (хочу стать экономистом, нужно много учиться, буду руководить производством).

Слабый уровень сформированности представлений о профессиях показали 16 детей. Они смогли вспомнить менее 10 профессий. Профессию родителей определили неточно, не смогли объяснить ее суть (папа работает с компьютером; на работе сидит за компьютером). С собственной профессией не определились, не понимают роль знаний в дальнейшей жизни.

Отвечая на вопросы о том, какие профессии известны, учащиеся давали самые разнообразные ответы (сварщик, продавец, риэлтор, учитель, врач и т. д.), что говорит об информированности детей о существовании данных профессий. Самое большое количество профессий назвала одна девочка – 17, в числе которых флорист, бухгалтер и кинолог. Самое меньшее количество названных профессий – 4 профессии.

На вопрос «Когда я вырасту, я хочу стать...», все дети назвали представителя той или иной профессии. Это еще раз подтверждает мысль о том, что профессиональные представления начинают формироваться довольно рано и, даже если профессиональные намерения неустойчивы, ребенок осознает, что каждый человек обязательно занимается каким-либо видом деятельности. Спектр профессий, выбираемых детьми, довольно разнообразен. Чаще всего они выбирают те профессии, с которыми хорошо знакомы: парикмахер, врач, продавец, учитель, пожарный, спасатель и т. п.

Самая популярная профессия – полицейский (12 %), ее в основном выбирали мальчики. Возможно, это объясняется большим количеством сериалов и телепередач о работниках правоохранительных органов. Встречаются также виды деятельности, связанные с игровыми интересами школьников, например, производитель игрушек. Девочки же выбирали профессии, связан-

ные с эстетической направленностью (парикмахер, модельер) или с представлениями о типично «женских» профессиях (учитель, врач, медсестра), а также публичные профессии – певица. Но в целом можно сделать вывод, что для себя дети выбирают те профессии, с которыми сталкиваются в повседневной жизни, или те, информацию о которых они получают при помощи СМИ.

Мотивы выбора сферы деятельности, которые мы выясняли, как правило, связаны с процессом деятельности («нравится продавать», «хочу делать разные прически», «хочу делать машины» и т. п.) – так отвечают 48 % опрошенных; 12,5 % детей указали на социально ценный результат выбираемой деятельности («помогать людям», «чтобы защищать»); у 12 % выбор профессии определяется досуговыми и игровыми увлечениями (пение, танцы, собирание игрушек); остальные дети выбирают профессии родителей и других родственников («мама и папа работают в полиции» и т. п.).

Также мы смогли выяснить знания школьников о выбранной профессии. Дети обычно ограничиваются перечислением конкретных действий (68 % ответов), и это вполне закономерно, поскольку детям понятнее и доступнее для описания то, что они могут наблюдать. При этом многие особенности той или иной профессии остаются непознанными («парикмахер делает прически, красит волосы», «медсестра, если пойдет кровь из пальца, перевязывает», «десантники с парашютом прыгают, занимаются», «продавец продает» и т. п.). Только два мальчика из всей выборки (8 %) обратили внимание на то, что необходима специальная подготовка («чтобы стать врачом, надо специально учиться», «охраннику нужно тренироваться»), столько же обнаружили знание внешней атрибутики («повар надевает фартук и колпак», «полицейские гоняют на крутых машинах»). Два ученика (8 %) отметили наличие материального вознаграждения («зубной врач лечит зубы, много зарабатывает», «производители машин придумывают машины, там все богатые»). Четыре человека (16 %) ответили, что ничего не знают о профессии, которую они хотели бы выбрать.

Далее нами были проанализированы представления о значении профессий в жизни общества. Среди интересных профессий дети назвали: как компьютерщик (интересно работать с компьютером), артист (интересно выступать), летчик (много путешествует) и т. д. Таким образом, среди интересов к профессии дети выделяют только ее внешнюю сторону.

Среди нужных профессий выделили профессию врача, учителя, строителя, объясняя их необходимость профессиональной деятельностью и собственным опытом употребления результатов труда (без врача, мы не смогли бы вылечиться, строитель нужен, чтобы у всех был свой дом, и т. д.).

Самые престижные профессии, по мнению младших школьников, – это полицейские, юристы и экономисты. Таким образом, представления детей о престижности той или иной профессии соответствуют представлениям и более старших людей.

При анализе полученных данных использовалась классификация профессий Е.А. Климова, по результатам проведения которого можно сделать вывод о том, что дети больше ориентируются в профессиях типа «человек–человек». Так, профессии «врач» и «учитель» назвали все. Это связано с тем, что опыт общения с представителями этих профессий был у всех учащихся, а вот «проводник» назвали только 9 человек (18 %).

Меньше всего дети знают о профессиях типа «человек–природа». Так, «комбайнер» не смог определить ни один из испытуемых. Возможно, это связано с тем, что все дети – городские жители и с представителями этой профессии не сталкивались. В этой категории профессий только «рыбак» знают все (ученики недавно читали «Сказку о рыбаке и рыбке»).

В профессиях типа «человек–художественный образ» почти все дети (82 %) знают профессию певца, а в «человек–знаковая система» – всем известна профессия строителя. В «человек–техника» ученики лучше всего знают профессии «летчик» (100 %), «машинист» и «пожарник» (80 %).

Дети слабо ориентируются в профессиях маляр (15 %), переплетчик (4 %), пахарь (10 %), полярник (11 %), столяр (4 %), ткач (7 %).

Таким образом, результаты исследования показали, что представления детей о значении

профессий в жизни общества соответствуют представлениям взрослых, так как именно они являются источником информации о социальной действительности.

Библиографический список

1. Холланд Д.Ж. Опросник профессиональных предпочтений. М.: Просвещение, 2001. С. 203–210
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2007. 302 с.
3. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. 400 с.
4. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. Т. 16. 1995. № 1. С. 3–18; № 2. С. 3–14.
5. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий, Обнинск, 1993.
6. Кочетов А.И. Содержание, формы и виды трудового воспитания школьников. Минск, 1984. 160 с.
7. Чистякова С.Н., Т.И. Шалавина. Твоя профессиональная карьера. М.: Просвещение, 1997. 191 с.
8. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М.: МГУ, 1989. 108 с.
9. Гордиенко Е.В. Концепция социальных представлений в контексте индивидуального сознания личности // Личность в изменяющихся социальных условиях: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Красноярск, 26–27 апреля 2012 года / Е.В. Гордиенко (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 8–17.

ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В.Б. Калюкина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В современном мире люди все чаще и острее испытывают чувство одиночества, при этом каждый воспринимает и оценивает его по-своему. Ни в науке, ни в массовом сознании нет общепринятого понимания этого феномена, однако при всей уникальности индивидуального переживания одиночества имеются определенные элементы, общие для любых его проявлений. Во-первых, состояние одиночества предполагает для человека полную погруженность в самого себя и носит целостный, всеохватывающий характер. Это особая форма самовосприятия, говорящая о некоем разладе во внутреннем мире личности. Во-вторых, одиночество означает отсутствие социальных связей у человека, ощущающего потребность в неформальных контактах, включении в какую-либо группу. В-третьих, одиночество порождает у человека целый комплекс чаще всего отрицательных эмоций. И если раньше одиночество считалось в основном индивидуальной психологической проблемой, то в последнее время все больше и настойчивее начинают говорить о нем как о проблеме всего общества. Сегодня можно говорить об одиночестве как о серьезной социальной проблеме. Чувству одиночества подвержены практически все, но особенно резко оно проявляется в кризисные периоды жизни человека [4].

На разных стадиях развития и становления ребенка одиночество может переживаться по-разному и вызывать множество проблем. Младший школьник переживает его как отстраненность от группы сверстников, а именно класса, в котором он обучается, что может стать причиной неуспеваемости, трудностей социальной адаптации, проявлений отклоняющегося поведения. С переживанием одиночества часто связаны подростковое отчуждение от мира взрослых, открытие новых возможностей своего Я, осознание себя как личности и индивидуальности. Исходы переживаний могут быть альтернативными: переживаемое одиночество либо становится побуждением к раскрытию своих возможностей, ступенькой к поиску себя, либо обстоятельством, ограничивающим развитие человека.

Этимологически слово «одиночество» происходит от греческого «монос», что означает «остаться одному», «быть без других», т. к. эти другие ушли или умерли. Либо, наоборот, «мы их покинули», «убежали от них». В латинском языке есть слово «solitudo», означающее «поки-

нутость», «быть без кого-то, кого в данный момент не хватает». В свою очередь, латинское *sol us* происходит от *sed-dus*, что означает «оставаться сидящим на одном месте, когда другие ушли» [3].

В последнее время проблеме одиночества посвящаются все новые работы, исследующие сущность одиночества, причины его возникновения, характерные проявления и влияние на различные категории людей в разные периоды жизни. В зарубежных научных исследованиях интерес к данной проблеме проявился в 50–60 гг. двадцатого столетия. Считалось, что переживание одиночества является следствием «коммерческих», «потребительских» отношений, которые складываются в обществе. Первые концепции выстраивались на основе наблюдений и теоретических исследований (Bell, 1956; Fromm-Reichman, 1959; Moustakes, 1961; Abrahams, 1972; etc.). В 60–80 гг. двадцатого столетия было предложено несколько схем, которые до сих пор являются значимыми для зарубежных и отечественных исследователей этой проблемы (Вейсс, 1973; Пепло и Перлман, 1980; Сандлер и Джонсон, 1980; Джонс, 1981). В 70–80 гг. проблема одиночества предстала в качестве предмета в социально-психологических теоретических и прикладных зарубежных исследованиях. Феномен одиночества изучали как состояние, идентифицированное с негативными эмоциями, депрессией (Рубинштейн, Шейвер, 1979; Янг, 1978; 1982), связанное с социальной изоляцией, но не обусловленное ею (Таунсенд, 1968; Джонсон, Сандлер, 1969). Обнаружено, что одиночество имеет ряд признаков: остроту, предел и тип переживания (Вейсс, 1978; Перлман, Пепло, 1980; и др.). Представители различных научных школ и направлений (когнитивный, экзистенциальный, социологический, психодинамический, интеракционистский и др.) указывают на разные причины и особенности протекания одиночества. Если исследователи психодинамического направления рассматривают негативный опыт ранних лет жизни как причину одиночества, то гуманистическая концепция К. Роджерса присваивает ведущую роль текущим влияниям в процессе социализации. Своеобразие когнитивного подхода заключается в противопоставлении действительного и желаемого взаимодействия одинокого субъекта. В исследованиях Джонс, Фримон, Госвик (Jones, Freeman, Goswick, 1981; и др.) одиночество рассматривается как проблема межличностного характера в категориях «отношение к другому», «закрытость-открытость», «дефицит социальных умений», «доверие» и др. [1]. В последнее двадцатилетие вновь возрос интерес к проблеме одиночества. Можно выделить научные комментарии Андре (Andre, 1991), утверждающие позитивный смысл переживания одиночества; исследование Рокача и Брока (A. Rokach, H. Brock, 1996), выявляющее факторы и стратегии преодоления одиночества. В последние годы в отечественной науке феномен одиночества представлен как предмет изучения в разных направлениях: философском (И.М. Ачильдиев, Л.И. Старовойтова), философско-социологическом (Г.М. Тихонов, Ж.В. Пузанова), социологическом (Ю.М. Черепухин, С.В. Кургиян), социально-психологическом (Ю.М. Швалб, О.В. Данчева), психолого-педагогическом (О.Б. Долгинова). Объединяет эти направления понимание одиночества как эмоционального состояния человека, находящегося в изоляции или в своем самосознании.

Анализ научных трудов современных авторов показывает, что до сих пор в науке нет единого понимания сущности одиночества, его генезиса и особенностей проявления, и позволяет очертить проблемное поле изучения феномена одиночества: изучение одиночества как социально-психологического феномена (К.А. Абульханова-Славская, Ж.В. Пузанова, Л.И. Старовойтова, Г.М. Тихонов, С.Г. Трубникова); изучение культурно-исторических форм одиночества (С.А. Ветров, О.В. Данчева, Н.Е. Покровский, Ю.М. Швалб.); психологические особенности одиночества в подростковом и юношеском возрасте (О.Б. Долгинова, И.С. Кон, Н.В. Перешеина); описание явлений, близких одиночеству (изоляция, уединение) (О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев, А.У. Хараш) [5].

Теоретический анализ исследований по проблеме одиночества показал, что данное состояние впервые проявляется в младшем школьном возрасте, когда начинается поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром. Это связано, прежде всего, с включением ребенка в новый институт социализации – школу, с освоением новых социальных ролей, с усилением потребностей в общении и признании. Большое количество факторов могут вызвать у ребенка состояние одиночества, замкнутости, отчужденности.

Первоклассник, не посещавший детский сад, может испытывать недостаток навыков общения, трудности в адаптации в группе сверстников. Дети иной национальности либо имеющие отличия от остальных детей во внешности, манерах, речи, уровне развития также могут стать «белыми воронами» в своем классе. В современном мире существует такое понятие, как буллинг – школьная дискриминация, травля. Формы школьного буллинга могут быть различными: систематические насмешки, вымогательство, физические и психические унижения, различного вида издевательства, бойкот и игнорирование, порча личных вещей. Дети добиваются единства в коллективе через агрессию к одному ребенку, выбранному по каким-либо отличиям от них самих. Благополучие ребенка в социальной среде – залог адекватной самооценки и будущих достижений. Писатель-психолог Хара Марано в книге «Почему меня никто не любит?» объясняет: «Зачастую популярность – единственная важнейшая определяющая того, насколько ребенок хорошо успевает в школе и насколько он там счастлив. Социальное развитие – колыбель развития интеллектуального. Более того, как правило, дети, у которых мало или совсем нет друзей, терпеть не могут школу. В конечном итоге они могут вообще бросить учебу. Социальная жизнь ребенка окрашивает всю учебу в школе и все школьные переживания в целом. Она определяет и дальнейшее развитие личности на всю жизнь» [2]. К сожалению, в современном обществе обостряет проблему и неумеренное использование компьютера. Интернет, социальные сети и «мнимые друзья» усиливают социальную и эмоциональную изоляцию ребенка и, соответственно, ощущение одиночества.

Отдельным фактором актуальности исследования феномена одиночества является современная ситуация, связанная с психологической атмосферой и социально-психологическим благополучием семьи. Резкое возрастание числа неполных семей, увеличение процента распадающихся семей, имеющих одного и более ребенка, уход детей и подростков из дома и увеличение количества детей и подростков, склонных к бродяжничеству, – все это создает фон, на котором возникновение ощущения одиночества, его переживание приобретают еще более острый характер [5].

Поэтому актуальность изучения одиночества в этот период обусловлена, во-первых, практической потребностью изучения социальной позиции детей младшего школьного возраста, во-вторых, недостаточной разработанностью феноменологии одиночества младших школьников в современной науке.

Библиографический список

1. Вербичкая С.Л. Социально-психологические факторы переживания одиночества. СПб.: СПбГУ, 2002.
2. Губанова С. Школьный буллинг – что это? [Электронный ресурс]. URL: <http://svetgeorg.com/2010/11/11/shkolnyy-bulling-chto-eto.html>
3. Кирпиков А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М.: РГБ ОД, 2002.
4. Пузанова Ж.В. Социологическое измерение одиночества. М.: РУДН, 2009.
5. Слободчиков И.М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности: дис. ... д-ра психол. наук. М.: РГГУ, 2006

ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Коханов

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В настоящее время наблюдается ускорение темпа социальной жизни, от человека требуется умение быстро приспосабливаться к окружающему социуму, оптимизировать свою деятельность в новой ситуации, правильно понимать поведение других людей, налаживать межличностные отношения, а значит, проблема социального интеллекта становится все более актуальной.

Социальный интеллект рассматривается как способность адекватно понимать и оценивать свое поведение и поведение других людей. Эта социальная способность является чрезвычайно важным практическим качеством, которое необходимо человеку для эффективного межличностного взаимодействия и успешной адаптации в обществе.

В связи с этим в настоящее время возникает необходимость в исследованиях, где бы сопоставлялись социально-психологические и возрастные характеристики личности. Значимость изучения психологических особенностей взаимосвязи социального интеллекта и возрастных закономерностей развития, недостаточная разработанность данной проблемы в возрастной и социальной психологии – основные вопросы, на разрешение которых направлено наше исследование.

Изучению феномена социального интеллекта в разное время посвятили свои исследования такие зарубежные ученые, как Э. Торндайк (1920), Г. Олпорт (1937), Дж. Гилфорд (1959), Г. Айзенк (1995) и др. В 1920 г. Э. Торндайк первым ввел в психологию понятие «социальный интеллект», который, по его мнению, являлся «способностью к пониманию и управлению людьми, способностью действовать мудро в межличностных отношениях». Среди отечественных исследователей социальный интеллект рассматривался А.А. Бодалевым как социальное мышление; К.А. Абульхановой-Славской – как межличностное взаимодействие; Н.Н. Обозовым – как коммуникативная компетентность; Ю.Н. Емельяновым – как самостоятельный психологический феномен [2].

Одной из наиболее актуальных проблем на современном этапе развития психологической науки является решение вопроса о соотношении общего и социального интеллекта. Так, например, Г. Айзенк (1995) и Дж. Гилфорд (1959) рассматривали социальный интеллект через структуру общего интеллекта. Дж. Гилфорд рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных с познанием поведенческой информации. Это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. М. Форд, М. Тисак в основу измерения интеллекта положили успешное решение проблем [7].

Э. Торндайк рассматривал социальный интеллект как познавательную специфическую способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми, основная функция которого – прогнозирование поведения [8]. Г. Олпорт связывал социальный интеллект со способностью вызывать быстрые, почти автоматические суждения о людях. Вместе с тем автор указывал, что социальный интеллект имеет большее отношение к поведению, чем к оперированию понятиями: его продукт – социальное приспособление, а не оперирование понятиями [3].

Э. Годфруа социальный интеллект отождествляет с одним из процессов, чаще с социальным мышлением, чем социальной перцепцией, что соответствует традиции этих феноменов в общей и социальной психологии. Использование социального интеллекта в целях адаптации рассматривается в концепции Н. Кэнтор, где социальный интеллект автор приравнивает к когнитивной компетентности, которая позволяет воспринимать события социальной жизни с максимальной пользой для личности [4].

В отечественной психологии понятие социального интеллекта было введено Ю.Н. Емельяновым. Автор под социальным интеллектом понимал устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Проблема социального интеллекта изучалась в рамках общепсихологического и социально-психологического подходов. В общепсихологическом подходе по аналогии с абстрактным интеллектом выделяют вербальный и невербальный компоненты социального интеллекта (А.А. Бодалев, Д. Люсин, Л.А. Степанова, Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова, В.Ф. Шадрин и др.). Социально-психологический подход рассматривает интеллект как когнитивную составляющую коммуникативной компетентности (Г.М. Андреева, Ю.М. Жуков, В.Н. Куницина, Л.А. Петровская и др.) [4].

Л.И. Уманский, М.А. Холодная отождествляют социальный интеллект с практическим мышлением, определяя его как «практический ум», направляющий свое действие от абстрактного мышления к практике. Проблема социального интеллекта нашла свое отражение в трудах

Е.С. Михайловой в русле исследований коммуникативных и рефлексивных способностей личности и их реализации в профессиональной сфере [5]. К числу основополагающих факторов социального интеллекта ряд авторов (В.Н. Куницына, М.К. Тутушкина и др.) относят сензитивность, рефлексивность и эмпатию [1].

Таким образом, социальный интеллект – относительно новое понятие в психологической науке, которое находится в процессе развития и уточнения.

Проводя анализ различных подходов к изучению социального интеллекта рядом как зарубежных, так и отечественных ученых, можно рассматривать социальный интеллект с разных позиций. Так, можно утверждать, что социальный интеллект выступает в качестве интегральной интеллектуальной способности, связанной с познанием поведенческой информации, определяющей успешность общения и социальной адаптации, обеспечивающей успешное взаимодействие с людьми. Также социальный интеллект представляет собой деятельность субъекта, направленную на реализацию им себя как части социума. Таким образом, социальный интеллект – система социальных способностей, которая обеспечивает решение социально-коммуникативных задач, а также отражает адекватность и успешность социально-коммуникативных взаимодействий, т. е. является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. Социальный интеллект – совокупность психических образований человека, проявляющихся в социальной адаптации, в социальном взаимодействии, в способности к управлению эмоциональным настроем взаимодействующих субъектов, в предвидении последствий поведения, в социальном прогнозировании и др.

Учитывая, что социальный интеллект является характеристикой человека, проявляющейся во всех сферах его жизнедеятельности, необходимо отметить, что особое значение он обретает там, где индивид действует вместе с другими или по отношению к другим. Выявлено и его влияние на выбор человеком жизненных сфер самореализации и на его успешность в профессиональных видах деятельности.

Актуальность и возможность исследования развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте определяются недостаточной изученностью этой проблемы в психологической литературе и, несомненно, ее социальной значимостью.

В современном обществе способность общаться с людьми, понимать собеседника, адекватно воспринимать его реакции, управлять собственными эмоциями, т. е. иметь развитый социальный интеллект, является важной не только для взрослого человека, но и для школьника. Начиная с дошкольного возраста уровень социального интеллекта оказывает значительное влияние на жизнь ребенка. Проблема развития социального интеллекта учащихся, таким образом, диктуется необходимостью системы образования соответствовать высокому темпу жизни современного общества, в котором качество социального взаимодействия людей обеспечивает их способность совместно отвечать вызову времени. При этом изучение социального интеллекта учащихся имеет ряд сложностей в связи с тем, что требует определенной специфики, связанной с возрастными особенностями учащихся.

Итак, принимая во внимание вышесказанное, можно отметить, что развитие социального интеллекта обеспечивает целостное формирование человека и определяет закономерности процесса социального развития личности ребенка.

На этапе младшего школьного возраста социальный интеллект можно трактовать как возможность ребенка понимать людей и взаимодействовать с ними, верно судить о людях, прогнозировать их поведение с целью обеспечения адекватного приспособления в межличностных взаимосвязях [6].

Исходя из специфики и сущности понятия «социальный интеллект», можно предположить, что важнейшим психологическим условием его развития у детей младшего школьного возраста является усложняющаяся по содержанию и форме социальная активность субъекта, которая, в свою очередь, рождается в процессе общения ребенка с окружающими людьми.

Нужно сказать, что в период младшего школьного возраста увеличивается круг общения ребенка, развиваются его социально-перцептивные способности, возрастают коммуникативные потребности. Наблюдается развитие эмоциональной выразительности, эмоциональной чувстви-

тельности, эмоционального контроля. Происходит становление таких эмоциональных новообразований, как: сопереживание (эмпатия) – способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого; способность к саморегуляции – умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение; способность к децентрации – умение принимать точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных, что и составляет основу социального интеллекта.

Здесь же закладываются предпосылки к формированию ряда поведенческих характеристик: социальное восприятие – умение слушать собеседника, понимание юмора; социальное взаимодействие – способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству; социальная адаптация – умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что период младшего школьного возраста является актуальным для проведения исследований, направленных на изучение социального интеллекта, поскольку в этот период складываются предпосылки для его развития у младших школьников, в том числе в процессе систематического обучения в школе.

Библиографический список

1. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. Л.: ЛГУ, 1991.
2. Кудинова И.Б. Психологические условия становления социального интеллекта личности на примере старшеклассников и студентов. Новосибирск, 2006. 220 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/psihologicheskie-uslovija-stanovlenija-socialnogo-intellekta-lichnosti-na-primere.html>
3. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / под ред. Д.А. Леонтьева; пер. с англ. Л.В. Трубициной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
4. Попуткова С.А. Взаимосвязь социального интеллекта и адаптивности безработных на этапах поиска работы. М., 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-vzaimosvyaz-sotsialnogo-intellekta-i-adaptivnosti-bezrabotnyh-na-etapah-poiska-raboty>
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.
6. Шилова О.В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://dis.podelise.ru/text/index-64530.html?page=2>
7. Guilford J. The nature of human intelligence. N.Y.: McGraw-hill, 1967.
8. Thorndaike E. Intelligence and its uses // Harper's Magazine. 1920. №140. P. 227–235.

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ «НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ РОССИИ XX ВЕКА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.А. Краснова, М.С. Новохатная, Е.И. Павлюченко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Е.М. Плеханова

В повседневной жизни мы постоянно сталкиваемся с проектами: дизайн-проекты, бизнес-проекты, шоу-проекты и т. д. Они такие разные, но почему все они называются одинаково? Что же такое проект?

В общем виде проект (англ. project) – это «что-либо», что задумывается или планируется. В переводе с латинского «брошенный вперед». Изначально слово «проект» означало замысел, набросок, план того, что будет сделано. В дальнейшем толкование получило развитие «проект – прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности и т. д.» [9].

В XX в. проектирование, т. е. «процесс создания проекта», превратилось в один из самых распространенных видов интеллектуальной деятельности.

Актуальность метода учебных проектов связана с тем, что в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования приоритетом названо формирование универсальных учебных действий. Уровень их освоения в значительной мере способствует решению задачи повышения эффективности и качества образования, предопределяет успешность всего последующего обучения, поскольку польза его будет измеряться не тем, сколько ученик может «взять», а тем, сколько из «взятого» он сможет применить на практике.

Учебный проект позволяет максимально раскрыть творческий потенциал личности ребенка, проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат.

Проект всегда направлен на решение интересной для детей проблемы, сформулированной самими учащимися в виде задачи. Результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение.

Обращаясь к истории учебных проектов находим, что основоположником данного метода является Джон Дьюи, который предлагает вести обучение через целесообразную деятельность ученика с учетом его личных интересов и целей. Его последователь, Уильям Херд Килпатрик, отмечает, что «только учитель в процессе работы вместе с учеником должен создавать программу учебных действий». При этом чрезвычайно важным является личная заинтересованность детей в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни [2].

Так, в основу метода проектов была положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который достигается благодаря решению практически или теоретически значимой для ученика проблемы.

Вклад в разработку метода проекта в разное время внесли Б.В. Игнатъев, Е.Г. Кагаров, Коллингс, М.В. Купенина, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др. В США, Канаде, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии метод проектов применяли активно и весьма успешно. В Европе он прижился в школах Бельгии, Германии, Италии, Нидерландов, Финляндии и многих других стран. Со временем произошли изменения, но суть его остается прежней – стимулировать интерес учеников к знанию и учить применять их для решения конкретных проблем вне стен школы [8].

В процессе выполнения проектной работы успешно реализуется принцип «успеха», который предполагает ориентацию всего учебного процесса на учащегося: на его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности.

Определяя специфику метода проекта, исследователи старались выделить типологию проектов.

Так, в начале XX в. Коллингс предлагал разделять проекты на следующие типы: экскурсионные (Excursion projects); трудовые (Hand projects); игровые (Play projects); проекты рассказывания (Story projects) [6].

Т.Д. Новикова, Е.С. Полат большое внимание уделяют телекоммуникационным проектам, спецификой которых является то, что в них используется межотраслевая и межрегиональная информация, вовлечение в проект большого числа людей.

В научной литературе выделяют типы проектов в зависимости от доминирующей в проекте деятельности, от количества участников, от характера контактов участников, от продолжительности и т. д.

На данном этапе развития метода проектов силами отечественной педагогической науки и практики в научно-методической литературе хорошо показаны возможности этого метода, его преимущества в достижении качественно нового уровня обучения и воспитания [7].

Бурное развитие инновационной практики и встречное движение педагогической науки уже привели к значимым достижениям в применении метода проекта. К ним можно отнести следующие: многообразие образовательных ситуаций успешного использования учебного проекта; попытки классификации учебных проектов; создание методик выполнения учебных проектов в зависимости от их типов; выстраивание новых курсов с введением учебных проектов в образовательный контекст; организация учебного учреждения, где учебный проект является ведущей об-

разовательной формой, подчиняющей себе образовательно-воспитательную ситуацию учебного заведения [3].

Те проекты, которые предполагается использовать в рамках классно-урочной предметной системы, на наш взгляд, должны иметь характеристики, определяющие место и время их использования в воспитательно-образовательном процессе.

Важно заметить, что любой проект приобретает неповторимое, личностное при реализации его в новой обстановке и с другими детьми, и любая попытка формального описания проекта огрубляет понимание сути выполняемой с его помощью педагогической работы.

В проектной деятельности принято выделять несколько этапов. Так, Е.С. Полат выделяет этапы, раскрывая сущность работы детей и учителя.

1. Подготовка. Заключается в определении темы и целей проекта; формировании рабочей группы; обсуждении предмета проекта с учителем, постановке цели. Учитель мотивирует учащихся, помогает в постановке цели проекта. Наблюдает за деятельностью учащихся.

2. Планирование. Включает в себя: определение источников информации; способов сбора и анализа информации; способа представления результатов (формы проекта); установление процедур и критериев оценки результатов и процесса проектной деятельности; распределение задач (обязанностей) между членами команды; формулировка задач; построение плана действий; выбор и обоснование критерия и показателей успеха проектной деятельности. Учитель наблюдает, консультирует.

3. Исследование. Сбор и уточнение информации, решение промежуточных задач. Обсуждение альтернатив методом мозгового штурма. Выбор оптимального варианта. Основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты и т. п. Учащиеся выполняют исследование, решая промежуточные задачи. Учитель наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью учащихся.

4. Формулирование результатов или выводов. Анализ информации. Формулирование выводов. Учащиеся выполняют исследование и работают над проектом, анализируя информацию, оформляют проект. Учитель консультирует учащихся.

5. Защита проекта. Подготовка доклада: обоснование процесса проектирования, представление полученных результатов. Возможные формы отчета: устный отчет, устный отчет с демонстрацией материалов, письменный отчет. Участвуют в коллективном самоанализе проекта и самооценке деятельности. Учитель слушает, задает целесообразные вопросы в роли рядового участника; при необходимости направляет процесс анализа.

6. Оценка результатов и процесса проектной деятельности. Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и их причин. Дети участвуют в оценке путем коллективного обсуждения и самооценок деятельности. Педагог оценивает усилия учащихся, их креативность, качество использования источников; определяет потенциал продолжения проекта и качество отчета [7].

Н.Ю. Пахомова предлагает осуществлять проектную деятельность в четыре этапа: погружение в проект; организация деятельности; осуществление деятельности; презентация результатов. При этом, прежде чем начать работу над проектом, руководитель проекта должен ответить на ряд вопросов.

1. Для чего создается данный проект? Чем вызвана необходимость его создания? Существует ли на самом деле потребность в этом проекте? Как в дальнейшем будет использоваться данный проект? Кто выступит в роли той целевой группы, для которой создается данный проект? Найдет ли он своих потребителей?

2. Каким должен быть проект для того, чтобы полностью отвечать поставленным задачам?

3. Кто будет создавать проект? В какой мере сможет он (смогут они) воплотить творческий замысел руководителя, реализовать задуманное? Какие из необходимых для реализации проекта знаний, умений и навыков учащиеся имеют сейчас, будут иметь к моменту исполнения определенного требуемого вида работы?

4. Как лучше распределить обязанности среди членов бригады, если исполнителей несколько?

Таким образом, приступая к реализации проекта, руководитель должен продумать в деталях конечный вид создаваемого продукта.

Еще одним важным отличительным признаком метода проектов является принципиальное изменение позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера [6].

В ходе проектирования, считает И.Д. Чечель, самым сложным для учителя является выполнение роли независимого консультанта, удерживающегося от подсказки даже в случае, если ученики «идут не туда» [10].

Ясно, что проектная деятельность не отрицает и не заменяет урочной системы, а при умелом руководстве учебным процессом успешно ее дополняет [4].

Возникает вопрос: «Всякую ли тему можно изучать в проектном ключе?». Нет. Далеко не каждая тема может изучаться с использованием метода проектов. Да этого и не требуется.

Учителю перед изучением новой темы необходимо анализировать педагогическую ситуацию на предмет существования проблем (отсутствие интереса, большой объем материала, недостаточный объем материала и т. д.) и определять способы, методы и технологии для достижения результата.

Следовательно, необходимо определить возможности использования метода проекта, спрогнозировать результаты деятельности учащихся, сформулировать творческое название (темы) проекта и основного проблемного вопроса, продумать и разработать дидактические и методические материалы, критерии оценивания самостоятельных исследований учащихся и т. д.

Для того чтобы связать проект с темой урока, необходимо выдвинуть проблему в виде основополагающего вопроса. Затем вместе с учащимися (или учащиеся самостоятельно) разбивают проблему (основополагающий вопрос) на ряд проблем, более частных и конкретных (проблемные вопросы).

На наш взгляд, наиболее интересно использовать метод проектов в 4 классе, т. к. дети овладели самостоятельными навыками, способны осуществлять контроль и саморегуляцию, как внешнюю (управление поведением), так и внутреннюю (управление психическими процессами и чувствами). Учащиеся в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление, причем одинаково успешно решают задачи во всех трех планах: практическом, образном и словесно-логическом (вербальном). Следовательно, дети могут быть нацелены на различные исследования.

На наш взгляд, большим потенциалом для организации проектной деятельности располагают темы по предмету «Окружающий мир».

Так, например, в рамках темы «Научные достижения России XX века» важно сформировать представления детей о важнейших вехах в истории человечества и научном творчестве человека, обогатить представления младших школьников об использовании природных ресурсов в повседневной жизни людей, расширить научный кругозор. Таким образом, можно создать пять проектных групп:

- «Нефть – черное золото»;
- «Польза каучука»;
- «Развитие телевидения»;
- «День космонавтики»;
- «Медицина России XX в.».

После чего каждой проектной группе выдаются карточки-задания (они должны быть типовые).

1. Краткая биография ученого, совершившего открытие.
2. Раскрытие научной сути понятия, сущности открытия. Практическое назначение.
3. Применение в современной жизнедеятельности данного открытия.

Например, группе «Нефть – черное золото» необходимо выполнить следующие задания:

1. Краткая биография Ивана Михайловича Губкина. Кто он?
2. Что такое нефть? Почему нефть называют «черным золотом»? Месторождения нефти в России (работа с картой).
3. Как и где применяется нефть в современном мире?

Каждая группа работает самостоятельно, распределяют обязанности между членами группы. Учитель предлагает научные источники, в качестве «копилки знаний». Проводится анализ результатов работы. На завершающем этапе работы дети делают стенд об изученном открытии.

Подобный стенд может стать частью научного уголка (форма продукта) класса. Презентация стендов может проходить на ученическо-родительской конференции, где в ходе презентации всех работ учащиеся делятся полученными знаниями, обмениваются опытом.

Заключительным этапом работы может стать публикация в школьной газете или на веб-сайте школы в рубрике «Мои первые шаги в науке».

Таким образом, проекты в начальной школе являются первой ступенькой для дальнейшей более серьезной исследовательской работы в будущем, ведь они связывают теорию и практику, учат проблемно мыслить и помогают реализовывать свои способности и интересы. Это повышает мотивацию детей к учебной деятельности.

Библиографический список

1. Глухова С.В. Проектная деятельность в личностно ориентированном обучении // Сибирский учитель. 2011. №2. С. 60–63.
2. Кобышева И. Что такое проект // Наша молодежь. 2011. № 7. С. 42–43.
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М: Академия, 2005. 288 с.
4. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / под ред. Ю.П. Дубенского. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. 60 с.
5. Новые педагогические технологии / под ред. Е.С. Полат. М., 1999.
6. Пахомова Н.Ю. Метод проектов. // Информатика и образование. Международный специальный выпуск журнала: Технологическое образование. 1996.
7. Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа. 1997. № 4.
8. Романовская М.Б. Метод проектов в образовательном процессе // Завуч: управление современной школой. 2007. №1. С. 118–143.
9. Управление проектами. Толковый англо-русский словарь-справочник / под ред. проф. В.Д. Шапиро. М.: Высшая школа, 2000.
10. Чечель И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям // Методология учебного проекта. М.: МИПКРО, 2001.

ВЛИЯНИЕ МАТЕРИ И ОТЦА НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕБЕНКА КАК ЛИДЕРА

Е.А. Краснова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею, система воспитания. Здесь имеются в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка.

Важнейшая социальная функция семьи – воспитание подрастающего поколения. Родители несут ответственность перед обществом за организацию системы условий, соответствующих возрастным особенностям ребенка на каждой из ступеней онтогенеза и обеспечивающих оптимальные возможности его личностного и умственного развития.

За последние годы многое изменилось в подходе к воспитанию. Современных родителей учили скромности и сдержанности: не принято было демонстрировать свои таланты, приветствовалось стремление «быть как все». Взрослые пытались привить детям эти важные, по их мнению, качества, свидетельствующие о деликатности и тактичности, учили, что сначала нужно думать о людях, а потом уже о себе. Однако политические и социальные перемены принесли в нашу жизнь и новые понятия: карьерный рост, рынок, конкурентоспособность, умение выживать в новом мире, стрессоустойчивость, инициативность. Педагоги и психологи говорят о необходимости прививать детям самоуважение и высокую самооценку, чтобы те могли с уверенностью лидировать в среде сверстников. Конечно, не каждый ребенок станет лидером, но традиционные лидерские качества весьма полезны в современном мире.

Лидер – это человек, который уважает других людей, стремится находить новые способы решения задач и умеет отвечать за свои поступки. Его отличают положительная энергия, оптимизм, организаторские способности, умение хорошо излагать свои мысли и убеждать других людей, вселять в них желание действовать. Лидер умеет управлять собой, планировать свою деятельность, не боится трудностей, способен справляться с неудачами.

Развитие лидерского потенциала личности с младшего школьного возраста обусловлено взаимодействием биологических (особенностей темперамента и здоровья) и социальных факторов.

1. Здоровье – состояние организма, при котором правильно, нормально действуют все его органы. Лидер выполняет функции инициатора, организатора, вдохновителя, следовательно, ему в первую очередь необходимо иметь сильную нервную систему, выносливость, энергичность, физическую силу, оптимальный уровень здоровья, чтобы проявлять высокую степень общей поведенческой активности.

2. Учет в воспитательной работе индивидуальных особенностей темперамента детей. Благодаря пластичности детской нервной системы можно влиять на темперамент, но меры воздействия следует отбирать такие, которые бы противодействовали, предотвращали недостатки темперамента и развивали бы его сильные стороны.

3. Переживание ребенком успеха в деятельности. В 7–9 лет дети стремятся к самостоятельному достижению результата в деятельности и, достигнув желаемого, они тут же стремятся продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность, и радостные переживания по их поводу существенно омрачаются. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к демонстрируемому результату вызывает у детей аффективные переживания, побуждает с удвоенной энергией добиваться внимания и положительной оценки. Получив желанное одобрение, ребенок испытывает гордость за свои достижения, что, в свою очередь, повышает его инициативность, уверенность в способности действовать самостоятельно и уровень притязаний (А.С. Белкин, Е.О. Смирнова, П.М. Якобсон). Чем чаще ребенок испытывает гордость за свои достижения и чем разнообразнее области приложения его способностей, тем интенсивнее идет процесс взаимодействия ребенка с социальным и предметным миром и формирования активного, лидерского поведения [5].

4. Реализация притязания на признание, стремление к превосходству. После возникновения эмоционального отношения к самому себе как «хорошему» у ребенка возникает новое социально необходимое образование – стремление быть признанным. Притязание на признание – одна из самых значимых человеческих потребностей. Она проявляется в том, что дети все чаще начинают обращаться к взрослым за оценкой результатов деятельности и личных достижений. К 7–8 годам сфера достижений, сливаясь со сферой отношения к себе, способствует появлению детского самолюбия – мощнейшего стимула к саморазвитию. Дети начинают очень ревностно относиться к успехам сверстников и очень неохотно допускают их превосходство в чем-либо. Стремление к лидерству есть не что иное, как утилизация энергии фундаментального влечения – стремления к превосходству над людьми в своей привычной среде.

5. Особенности детско-родительских отношений. Исходя из теории привязанности, основателями которой являются Дж. Боулби и М. Эйнсворт, опыт отношений с матерью, полученный в раннем детстве, во многом определяет дальнейшую социальную жизнь ребенка. Согласно этой

теории, если первичный объект привязанности (мать) обеспечивает ребенку безопасность, надежность и уверенность в своей защищенности, в будущем он без труда налаживает вторичные привязанности с другими людьми. В раннем детстве у младенца ключевая характеристика себя определяется тем, «как меня воспринимает объект моей привязанности», которым чаще всего является мать. Таким образом, для нелюбимых, обиженных детей Я выступает как не заслуживающий любви и внимания окружающих объект, а объект привязанности (мать) – как требовательный, все запрещающий и жестокий. Чем менее надежной является связь с матерью, тем больше ребенок склонен подавлять свое стремление к другим социальным контактам. Оптимальные взаимоотношения и образ Я складываются у детей, чьи родители заботятся о них, оказывают эмоциональную поддержку и в то же время допускают и поддерживают их самостоятельную активность и автономию.

Многие исследователи подчеркивают исключительную важность поведения родителей в первые годы жизни ребенка для развития его самооценки. Были выявлены, например, такие факты, влияющие на формирование положительной самооценки, как теплые отношения, заинтересованность, забота о ребенке, требовательность, демократизм в семейных отношениях [2]. Мать и отец должны быть доступны для ребенка, чтобы объяснить ему незнакомое явление, назвать новый предмет или новый субъективный опыт, похвалить за исследование, успешное действие. Важно также установить для ребенка границы безопасной деятельности и помочь приспособиться к социальным требованиям. В то же время необходимо создавать среду, стимулирующую и поддерживающую познавательное и физическое развитие ребенка, побуждать его самостоятельно исследовать окружающий мир. Такое поведение родителей будет способствовать благоприятному умственному и эмоциональному развитию детей.

Л.Б. Шнейдер пишет, что «гармоничное развитие личности ребенка возможно при сохранении и укреплении его здоровья, определяемого как состояние физического, психического и социального благополучия. Психическое здоровье включает в себя благополучие ребенка в эмоциональной и познавательной сфере, развитие характера и формирование личности, нервно психическое состояние детей» [4]. Благополучию ребенка способствует доброжелательная атмосфера, и такая система семейных взаимоотношений, которая дает чувство защищенности и одновременно стимулирует и направляет его развитие.

Психологи утверждают, что физическое и психологическое наказание ребенка впоследствии делает его менее успешным. И это верно, потому, что наказание ребенка без осознания им своей вины не дает уроков для избегания ошибок. Скорее дает обратный результат: ребенок продолжает делать ошибки, но при этом он не способен их анализировать и делать выводы. Ребенок отдалается и становится скрытным.

6. Оценивание деятельности ребенка взрослыми. Я.Л. Коломинский одним из первых выяснил, что дети прежде всего осознают и оценивают те качества и особенности поведения сверстников, которые чаще всего оцениваются учителем и от которых, следовательно, зависит их положение в группе. Критерии, используемые ребенком при самооценке и оценке товарища, в значительной степени зависят от педагога и родителей [1].

С точки зрения Э. Фромма, отцовская любовь по сравнению с материнской – любовь «требовательная», условная, которую ребенок должен заслужить. Отцовская любовь не является врожденной, а формируется на протяжении первых лет жизни ребенка. Для того чтобы заслужить отцовскую любовь, ребенок должен соответствовать определенным социальным требованиям и отцовским ожиданиям в отношении способностей, достижений, успешности. Любовь отца служит как бы наградой за успехи и хорошее поведение. В ребенке для отца воплощена возможность продолжения рода, поскольку в соответствии с традиционными нормами мужчина должен воспитать наследника как продолжателя рода, хранителя традиций и родовой памяти. Таким образом, отец выполняет функцию социального контроля и является носителем требований, дисциплины и санкций.

Согласно представлениям А. Адлера, роль отца в воспитании заключается в поощрении активности, направленной на развитие социальной компетентности. Если мать предоставляет ребенку возможность ощутить интимность человеческой любви, то отец проторяет ему путь к че-

ловеческому обществу. Отец является для детей источником познаний о мире, труде, технике, способствует формированию социально полезных целей и идеалов, профессиональной ориентации. А. Греймс отмечает: «Материнская забота обеспечивает возможность принятия, отцовская же забота побуждает к отдаче. И то и другое необходимо для развития личности» [3].

7. Успешный родительский опыт в лидерстве. Такие родители видят в навыках лидерства хороший старт, отождествляя себя со своими детьми, они проявляют настойчивость в создании своей «уменьшенной копии» и «надежды и опоры».

Эксперт по лидерству доктор Тим Элмор сформулировал семь вредных привычек родителей, которые мешают их детям становиться лидерами [6].

– Запрещать детям рисковать. Делая все возможное, чтобы защитить детей, родители изолируют их от здорового рискованного поведения, что оказывает на них обратный эффект. Психологи в Европе обнаружили, что у детей, которые не играют на улице и никогда не разбивали коленки об асфальт, развивается бесчисленное количество фобий. Ребенку нужно пару раз упасть, чтобы понять, что это нормально. Если родители будут полностью исключать риск из жизни своих детей, то скоро увидят в них высокомерие и низкую самооценку.

– Слишком быстро приходить на помощь. У современного поколения молодых людей не развиваются определенные жизненные навыки, которые получали дети 30 лет назад, потому что взрослые все время вмешиваются и решают проблемы за них. Такое воспитание зачастую упускает основной принцип лидерства – умение решать задачи без посторонней помощи. Рано или поздно дети привыкают к тому, что их спасают: «Если у меня ничего не получится, взрослый мне поможет и исправит все последствия моего проступка». В реальности, мир работает совсем не так, и это не позволяет детям стать компетентными взрослыми.

– Слишком легко приходить в восторг. Идея «Ты всегда победитель» заставляет ребенка чувствовать себя особенным. Но исследования показывают, что этот метод вызывает неожиданные последствия. Со временем дети понимают, что только папа и мама считают их гениальными. Они начинают сомневаться в объективности своих родителей. Когда родители все время восторгаются и не обращают внимания на плохое поведение, они учат детей преувеличивать и избегать трудностей жизни.

– Поддаваться угрызням совести. Ребенок не должен любить родителей каждую минуту. Дети могут пережить разочарование, но они не смогут справиться, если родители их разбалуют. Поэтому важно говорить «нет» или «не сейчас». Пусть дети учатся бороться за то, что ценят и что им действительно нужно.

– Не делиться своими ошибками. Дети должны быть готовы столкнуться с падениями и последствиями собственных решений. Важно делиться с детьми ошибками, которые родители совершали в их возрасте, таким образом, чтобы они могли научиться делать правильный выбор. Хорошо, если родители поговорят о том, что чувствовали, когда сталкивались с подобными ситуациями, что двигало их действиями, и какие уроки они из этого усвоили.

– Принимать интеллект, одаренность и влияние за зрелость. Многие родители считают, что умный ребенок готов к любым жизненным обстоятельствам. Это не так. Даже если ребенок одарен в одной из областей жизни, это не значит, что он хорош во всем. Поэтому ребенку необходимы помощь и поддержка.

– Не делать того, что проповедуете. Родители должны служить образцом жизни, которой хотят для своих детей, чтобы помочь им развивать характер и учить отвечать за свои слова и действия.

Развивая лидерские качества ребенка, родители помогают ему:

- быть любознательным и готовым изучать мир;
- быть оптимистом в любой ситуации;
- учить позитивно смотреть на свои ошибки и искать пути их решения;
- быть открытым для общения и обсуждения;
- объективно критиковать и оценивать свои поступки;
- быть готовым обратиться за компетентной помощью к родителям.

Таким образом, дети, у которых развивают лидерские качества, оказываются более социально компетентными.

В дальнейшем мы планируем провести опытно-экспериментальную работу по изучению влияния воспитания родителей на развитие лидерских качеств детей.

Библиографический список

1. Викулова М.А. Педагогические условия формирования лидерских качеств личности ребенка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
2. Колесник Н.Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей. М., 1999.
3. Соломатина Е. Психология отцовства. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.otcovstvo.info/?p=2266>
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический проект, Деловая книга, 2007.
5. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды. М., 1989. С. 35–63.
6. Carpio K. Семь привычек родителей, которые мешают детям становиться лидерами. [Электронный ресурс]. URL: <http://5sfer.com/6450-7-privychek-roditelej-kotoryj-meshayut-detyam-stanovitsya-liderami.html>

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ НА ЭТАПЕ БЕРЕМЕННОСТИ

О.Ф. Лысенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Изучение психологии материнства обусловлено очень активным развитием такой отрасли психологической практики, как психологическая помощь матери и ребенку.

В наши дни в отечественной практике еще не сформировалась комплексная психологическая помощь по вопросам материнства. Но уже активно применяется такая форма психологической практики, как подготовка к родам и материнству на этапе беременности. Недостатком этой формы психологической помощи является ориентация на роды как основную и часто конечную цель. Кроме того, не проводятся диагностика особенностей материнской сферы и индивидуальное консультирование [6, с. 114].

По данным Г.В. Скобло, А.А. Северного, А.А. Баландиной, около 50 % обследованных психически здоровых матерей не смогли выработать адекватного отношения к ребенку. При исследовании готовности к материнству было обнаружено, что уже примерно у 40 % беременных женщин обследованной выборки выявились те или иные особенности, могущие впоследствии оказать неблагоприятное влияние на развитие ребенка [3, с. 18].

Эти данные подтверждают необходимость разработки комплекса методик по обследованию психологической готовности к материнству на этапе беременности с целью дальнейшей коррекции материнской сферы и сопровождения женщин.

Для подбора комплекса диагностических методик первоначально необходимо определить понятия «материнство» и «психологическая готовность к материнству».

В большинстве определений материнства, которые дают психологи, отражена только его социальная составляющая. Г.Г. Филиппова рассматривает материнство как психосоциальный феномен: как обеспечение условий для развития ребенка и как часть личностной сферы женщины.

В последние годы появилось множество подходов к изучению готовности к материнству. На наш взгляд, подход Е.В. Матвеевой объединяет и систематизирует факторы, о которых говорят и другие исследователи. Она определяет психологическую готовность к материнству как специфическое личностное образование, включающее в себя три блока: потребностно-мотивационный блок; когнитивно-операционный блок и блок социально-личностной готовности к материнству.

Потребностно-мотивационная готовность к материнству подразумевает потребность в материнстве и включает потребностно-эмоциональный и ценностно-смысловой компоненты. Потребностно-эмоциональная готовность к материнству обеспечивает позитивное отношение женщины к беременности и настрой (без страха) на роды, эмоционально-положительный образ ребенка, желание заботиться о нем, радостно-счастливое отношение к роли матери. Ценностно-

смысловая готовность к материнству предполагает осознание женщиной высокой степени ценности ребенка и материнства среди других ценностей, «правильные» представления о смысле детей и материнства.

Содержание когнитивно-операционного блока составляют знание женщиной своих материнских функций, о психофизиологических особенностях в период беременности, о родах и об особенностях воспитания и развития детей, представление о некоторых операциях общения и взаимодействия с ребенком и ухода за ним, о грудном вскармливании.

Блок социально-личностной готовности к материнству включает развитие половой идентификации женщины, установки на стратегию воспитания ребенка, представление о важных для развития ребенка личностных качествах матери, позитивное восприятие своей родительской роли, осознание ответственности за развитие ребенка и свою материнскую позицию, готовность преодолевать трудности, связанные с рождением и воспитанием ребенка.

Е.В. Матвеева полагает, что перечисленные выше составляющие могут отражать уровень готовности женщины к материнству и служить основанием для прогноза качества материнской позиции и последующего материнского поведения.

Также для диагностики психологической готовности к материнству представляют интерес этапы становления материнской сферы. Многие исследователи материнства считают, что оно формируется на протяжении всего онтогенеза. Г.Г. Филиппова выделяет шесть этапов становления материнской сферы в онтогенезе: этап взаимодействия с собственной матерью, игровой, этап нянчания, этап дифференциации мотивационных основ материнской и половой сфер, взаимодействие с собственным ребенком и этап, на котором у матери образуется привязанность и любовь к ребенку как личности. Наиболее значимыми до начала реального контакта с ребенком считаются опыт взаимодействия с собственной матерью и период беременности.

Мы считаем, что для прогноза материнской позиции важна также диагностика эгоцентричности. Как показывают результаты обследования «отказниц», среди них «...очень часто встречаются эмоционально незрелые личности, которых отличают аффективная несдержанность, низкая толерантность к стрессам, эгоцентризм...» [1, с. 4]. Таким образом, женщина лучше готова к материнству, если она не эгоцентрична и не отличается ригидностью. Вся ситуация материнства связана с кардинальными изменениями в укладе и образе жизни женщины, а также со способностью к альтруизму.

С учетом этих теоретических положений нами был подобран диагностический комплекс.

1. Для выявления особенностей взаимоотношений с собственной матерью нами был выбран **метод построения генограммы**. С помощью этой методики женщина может схематично отобразить людей, составляющих историческое прошлое и настоящее своей семьи. Обсуждение генограммы позволяет понять, что именно предыдущие поколения внесли в их собственные взаимоотношения и что они сами передадут своим детям.

2. **Модифицированная шкала Дембо-Рубинштейн** для определения особенностей самооценки. Методика включает четыре набора из шести шкал для оценки себя, своей матери, отца ребенка и ребенка. С помощью этого метода получается дополнительная информация об отношениях в семье, ценности ребенка и ее интерференции с другими ценностями [6, с. 117].

3. **Тесты «Эпитеты» и «Фигуры»**, разработанные в исследованиях под руководством В.И. Брутман. Тест «Фигуры» – это проективная методика, основанная на использовании значений цвета и геометрических фигур как признаков отношения матери к ребенку. В основе теста «Эпитеты» лежит метод сортинга. Стимульным материалом являются описания новорожденных младенцев. Обозначены три группы высказываний: положительные, отрицательные и нейтральные.

Соотнесение данных, полученных при помощи этих методик, помогут определить стиль переживания беременности, стиль материнского отношения (адекватный, тревожно-амбивалентный, игнорирующий) и ценность ребенка (адекватная, повышенная, недостаточная) [5, с. 408].

4. Проективный **рисуночный тест «Я и мой ребенок»** дает возможность понять особенности переживания беременности и ситуации материнства: благоприятная ситуация; незначительные симптомы тревоги, неуверенности, конфликтности; тревога и неуверенность в себе; конфликт с беременностью или ситуацией материнства [5, с. 400].

5. **Тест эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ).** Испытуемому предлагается закончить 40 предложений. Индекс эгоцентризма определяется путем выявления и подсчета предложений, содержащих информацию, указывающую на самого субъекта, то есть тестируемого. По величине индекса можно судить об уровне эгоцентрической направленности личности.

6. **Диагностика личностной установки «альтруизм – эгоизм».** Тест состоит из 20 вопросов и нацелен на изучение социально-психологической установки личности, способствует выявлению альтруизма [4, с. 23–24].

7. **Томский опросник ригидности (ТОРЗ)** Г.В. Залевского представляет собой вопросник из 150 утверждений, ответы на которые дают представление об особенностях проявления опрашиваемыми психической ригидности. Содержание вопросов достаточно объемно отражает те ситуации (проявления психической ригидности), в которых от человека требуется изменить отдельные элементы программы поведения или ее в целом «под напором опыта» – образ жизни, стереотипы, отношения, установки, привычки, навыки, темп и ритм жизни и деятельности, средства достижения какой-либо цели или саму цель и т. д.

Еще раз обратимся к определению психологической готовности к материнству Е.В. Матвеевой. Использование вышеприведенных методик дает возможность отразить особенности потребностно-мотивационного блока и частично блока социально-личностной готовности к материнству. Показатели когнитивно-операционного блока не выявляются ни одной из приведенных методик. В связи с этим нами была составлена анкета.

8. **Анкета для беременных женщин.** Вопросы направлены на выяснение содержания и происходящих изменений в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах личности женщин, а также их социальной ситуации. Помимо этого, анкета позволяет уточнить формальные данные и оптимизировать сбор информации.

Необходимо отметить, что по итогам диагностики возможно включение дополнительных методов в каждом индивидуальном случае для уточнения гипотезы.

На основе диагностики обозначаются особенности ситуации материнства и прогнозируется динамика материнской сферы. В соответствии с этим планируются коррекционные мероприятия.

Библиографический список

1. Брутман В.И., Панкратова М.Г., Еникопов С.И. Некоторые результаты обследования женщин, отказавшихся от своих детей // Вопросы психологии. 1994. №5. С. 31–36.
2. Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Методики изучения психического состояния женщины во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. №3. С. 59–69; 110–118.
3. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–27.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во института Психотерапии, 2002. 339 с.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Сравнительно-психологический анализ: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2000.
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие. М.: Изд-во института Психотерапии, 2002. 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.В. Мосиенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

На сегодняшний день лидерские качества становятся особенно актуальными для любого человека в современной политической, социальной обстановке, которая сложилась в нашей стране.

Феномен лидерства на протяжении веков волновал сознание многих исследователей. В начале XX столетия руководство и лидерство стали объектом исследования. В 30-е гг. XX столе-

тия отечественными и зарубежными учеными почти одновременно выполнены первые эксперименты по изучению взаимодействия в детских группах. Проведенные к 40–50-м гг. того же века зарубежные исследования лидерства многочисленны и многообразны. Начиная с 70-х гг. интерес к изучению лидерства стал расти еще больше, о чем свидетельствует появление работ Дж. Мак-Грегора Бернса, Р. Такера, Б. Келлермана, Дж. Пейджа. Представители отечественной науки (Г.М. Андреева, И.П. Волков, Н.С. Жеребова, Б.Д. Парьгин и др.) проявили интерес к данной проблематике после 60-го г. прошлого века, организовав ряд экспериментов, главными участниками которых были дети школьного возраста.

Изучение проблемы лидерства необходимо для выработки методов эффективного руководства, отбора и формирования лидеров.

Очень важно помнить не только о формировании лидерских умений и навыков, но и о характере лидерства. Современные дети оказались не в лучшей ситуации: природа социальной активности, закономерно присущая младшим школьникам, не находит своей позитивной реализации. Психологическая готовность действовать в социально значимом пространстве остается невостребованной. Следствием этого становится резкое снижение интереса к другим людям, отсутствие социально значимых умений взаимодействия, сотрудничества и партнерства.

Е.А. Аркин настаивал на том, что проблема лидерства должна быть признана одной из основных при изучении детского коллектива. Дети выступают лидерами иногда в большей степени, чем педагогический персонал, задают тон жизни. Авторитет таких детей и сила их воздействия на ровесников часто превосходят влияние взрослых.

Проблема данной темы актуальна тем, что именно в этот период (младший школьный возраст) происходит формирование личности.

В этом возрасте усваиваются правила и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств, а характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни.

Цель нашего исследования – изучить социально-психологические особенности детей, являющихся лидерами в группе младших школьников: их личностные черты, особенности поведения, стиль взаимоотношений, определить те характеристики, которые способствуют занятию лидерской позиции.

Мы провели эксперимент на базе МБОУ СОШ № 10 г. Красноярск в параллели третьих классов. В нем участвовало 45 детей в возрасте 9–10 лет, из них 25 мальчиков и 20 девочек.

Для того чтобы выявить социально-психологические особенности детей-лидеров, нами был подобран комплекс диагностических методик, который включает в себя методику социометрии, референтометрии, тест руки Э. Вагнера, фильм-тест Р. Жилия, личностный опросник Р. Кеттела (детский вариант).

Для структурирования факторов лидерства мы воспользовались концепцией трехфакторной модели «значимого другого» А.В. Петровского. Согласно этой концепции, выделяются три формы метаиндивидуальной репрезентации личности «значимого другого»:

- 1) его авторитет, который обнаруживается в признании окружающими за «значимым другим» права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах;
- 2) эмоциональный статус «значимого другого», его способность привлекать или отталкивать окружающих, быть социометрически избираемым или отвергаемым, вызывать симпатию или антипатию, т. е. аттракция;
- 3) институционализованная роль, в которой доминируют властные полномочия: статус власти.

Таким образом, в группе младших школьников можно выделить детей с различными позициями в той или иной системе отношений в группе. Дети с высокой статусной позицией в системе деловых отношений являются деловыми лидерами, с высокой статусной позицией в системе межличностных отношений – эмоциональными лидерами, в референтометрической системе – авторитетными членами группы. На основании концепции значимого другого в исследуемых классах 7 % детей являются лидерами.

Обобщая результаты проведенных методик, мы можем представить психологический портрет детей-лидеров, в отличие предпочитаемых детей.

1. Дети-лидеры гораздо общительнее предпочитаемых детей. Они более экспрессивны, лабильны, открыты другим людям, лучше социально приспособлены, у них выше уровень самоконтроля, они хорошо осознают социальные требования и заботятся о своей общественной репутации.

2. С другой стороны, дети-лидеры склонны к чувству вины, уединению, напряженности, тревожности и озабоченности. Также они плохо владеют собой, по незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции, и их поведение сильно зависит от личного состояния.

3. Девочки-лидеры по сравнению с мальчиками-лидерами менее возбудимы, беспокойны, конфликтны и напористы. Мальчики-лидеры отличаются большей ответственностью, исполнительностью, целеустремленностью. Девочки менее сентиментальны, мягкосердечны, что, в принципе, им не свойственно, но зато они не так доверчивы и зависимы, как мальчики. В целом девочек-лидеров можно описать как активных, смелых, достаточно реалистичных, а мальчиков-лидеров как эмоциональных, независимых, оптимистичных.

4. Если сравнивать девочек-лидеров и предпочитаемых девочек, то можно сделать вывод, что девочки-лидеры более общительны, адаптивны, открыты и независимы. Тогда как предпочитаемые девочки менее организованны, они склонны к различным страхам, боязни собственных неудач. Девочки-лидеры отличаются высокой успеваемостью. Но также они стремятся к уединению, уровень тревожности выше, чем у предпочитаемых девочек.

5. При сравнении мальчиков-лидеров и предпочитаемых мальчиков мы видим, что лидеры медлительны, сдержанны в выражении своих чувств, а предпочитаемые мальчики более решительны, эмоциональны и отзывчивы. Также мальчики-лидеры наиболее чувствительны, добры, они не любят «грубых» людей, в большой степени подвержены влияниям внешней среды.

6. Можно сделать вывод о характеристиках ребенка, которые являются предпочтительными и выдвигают его на лидирующие позиции. Это открытость, доброта, отзывчивость, независимость и коммуникабельность. Такие качества характера являются привлекательными для одноклассников.

Таким образом, рассмотрев черты выявленных лидеров, можно судить о тех качествах, которые ценятся в исследуемых группах. Это: высокий интеллект, эмпатия, уверенность в себе, независимость, воля, т. е. определены черты личности, которые способны влиять на становление статуса лидера или приближенного к нему статуса «звезды» в группе. Таким образом, существует возможность для «отвергаемых» повысить свой статус.

Следовательно, в рамках обучения и воспитания, как в семье, так и в образовательном учреждении, важно создавать условия для проявления и закрепления соответствующих поведенческих моделей, а также дальнейшего развития как устойчивых личностных черт.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. 5-е изд., доп. М.: Аспект Пресс, 2006. 702 с.
2. Детское лидерство. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliofond.ru>
3. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М.: СТАТУТ, 2007.
4. Петровский А. В. Психология и время. СПб., 2007.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

С.А. Коваль, М.С. Новохатная

За последние десятилетия в жизни общества произошли значительные перемены. В первую очередь – это ускорение темпов развития. Интеграция России в мировое образовательное пространство предопределила необходимость перехода к единым доминантам европейского образовательного сообщества. Поменялось представление о целях образования и путях их реализации.

Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику на первое место выходит развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. В связи с этим приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Сегодня важно не только дать ребенку как можно больше конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, а вооружить его такими универсальными способами действий, которые помогут ему развиваться и самосовершенствоваться в меняющемся обществе. Следовательно, важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих компетенцию «научить учиться». Именно об этом идет речь в стандартах второго поколения. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями учащихся.

Учебные универсальные действия – это:

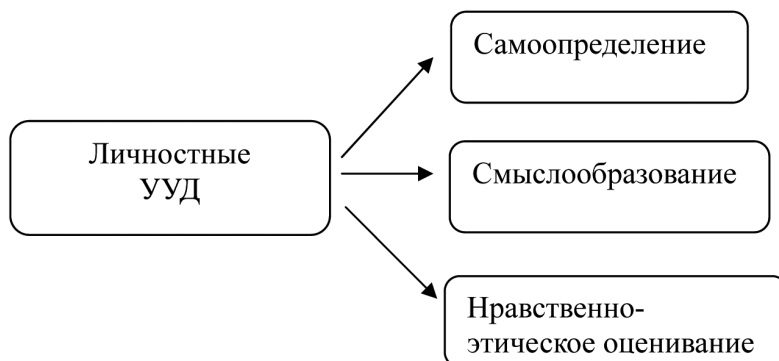
- умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта (в широком смысле);
- совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса (в узком смысле) [1].

Выделяют следующие виды универсальных учебных действий:



Рассмотрим личностные УУД. Они обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [1].

Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:



При этом:

– *самоопределение* – личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;

– *смыслообразование* – установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Учащийся должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него;

– *нравственно-этическая ориентация* – действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, обеспечивающее личностный моральный выбор на основе социальных и личностных ценностей.

Остановимся на нравственно-этической ориентации. Ведь именно в младшем школьном возрасте необходимо развивать этические чувства, доброжелательность, эмоционально-нравственную отзывчивость, понимание и сопереживание. Период младшего школьного возраста является наиболее благоприятным для формирования морально-нравственных представлений и морального развития учащихся (Л.И. Божович). Важным моментом является создание ситуаций нравственного выбора, оценивания себя, своих и чужих поступков. В соответствии с этим рассмотрим формирование личностных УУД в курсе «Литературное чтение» (авторы Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина). В учебниках по данной программе помещены произведения таких авторов, как А. Платонов, Б. Шергин, М. Зощенко, Е.А. Благинина, Л.Н. Толстой, помогающие осмыслить духовные ценности своего и других народов: любовь, терпение, дружба, ответственность и т. д. Учащиеся легко ориентируются в нравственном содержании прочитанного, делают выводы, соотносят поступки героев с нормами нравственности благодаря простроенной системе заданий учебника. Так, например, произведение М. Зощенко «Елка» (учебник «Литературное чтение: 4 класс», ч. 2, стр. 59). Авторы предлагают следующие вопросы и задания.

Почему был испорчен праздник? Задумывались ли дети о последствиях своих поступков? Герои делали так, потому что были: жадными, завистливыми, жестокими, не способными правильно оценить то, что они делали; добрыми, отзывчивыми, смелыми? Объясните. Приведите примеры из текста.

Что ты думаешь о поведении Лельки и Миньки? Как писатель относится к героям?

Какие слова в рассказе ты считаешь главными? Зачем Зощенко его написал?

Особо ценными для развития нравственных ценностей младших школьников являются рассказы для детей В.А. Осеевой. Например, произведение «Плохо». Знакомясь с ним, дети делают вывод, что равнодушным быть плохо, т. к. можно стать бездушным, черствым. Анализ рассказа «Перышко» приводит к осознанию нечестности, лживости, нахальства Феди; неумения Миши проявить настойчивость, отстоять правду. Одноклассники детей не оставались равнодушными. Юные читатели делают выводы о необходимости помощи друг другу, взаимовыручки, состраданию [3].

Важно помнить о том, что формирование нравственно-этической ориентации необходимо осуществлять систематически; создавать педагогические условия: мотивационные, содержательные, операционные. Анализ произведений позволит воспитать младших школьников как высоконравственных личностей, а именно: вежливыми, внимательными к другим людям, бережно относящимися к труду.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2013. 152 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. Еремина К.К. Формирование нравственных ценностей при изучении творчества В.А. Осеевой // Начальная школа. 2013. № 2. С. 32–35.
4. Климанова Л.Ф., В.Г. Горецкий, М.В. Голованова. Литературное чтение. 4 класс: Учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2012. Ч. 2. 223 с.

5. Асмолов А.Г. и др. Разработка модели программы развития универсальных учебных действий. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.
7. Стефаненко Н.А. Формирование личностных УУД в курсе «Литературное чтение». URL: <http://school-russia.prosv.ru>

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРАХ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Коваль, Ю.А. Пурлушкина

В каждом обществе явно или неявно присутствуют представления об идеальном типе личности, отражающие набор ценностных нормативных характеристик, которые даются человеку в определенную историческую эпоху. Эти характеристики идеального типа личности находят свое выражение в ценностных ориентациях образования как ведущего института социальной личности, направленного на создание соответствующего этим ориентациям репертуара социальных установок, обеспечивающих формирование личности как идеального представителя гражданского общества.

Итак, ценностные ориентиры начального образования, конкретизирующие общие установки образования, заключаются в следующем. Формирование основ гражданской идентичности личности на базе:

– чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознания ответственности человека за благосостояние общества;

– восприятия мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий; отказа от деления на своих и чужих; уважения истории и культуры каждого народа.

Формирование психологических условий развития общества, кооперации, сотрудничества на основе:

– доброжелательности, доверия и внимания к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается;

– уважения к окружающим, умения слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиций всех участников.

Развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма:

– принятия и уважения ценностей семьи и общества, школы и коллектива и стремления следовать им;

– ориентации в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, развитии этических чувств (стыда, вины, совести) как регуляторов морального поведения;

– формирования чувства прекрасного и эстетических чувств на основе мировой и отечественной художественной культуры.

Развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию:

– развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества;

– формирование способности к организации своей учебной деятельности (планированию, контролю, оценке).

Развитие самостоятельности, инициативы ответственности личности как условия ее самоактуализации:

– формирование самоуважения и эмоционально-положительного отношения к себе, готовности открыто выразить и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам и умения адекватно их оценивать;

- развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, ответственности за их результаты;
- формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма;
- формирование нетерпимости и умения противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью, безопасности личности и общества в пределах своих возможностей.

На основании вышеперечисленного возникает необходимость оптимизации начального образования. Эта задача осознается обществом как актуальная, т. к. возникает существенный разрыв между новой системой требований к результатам образования и реальными результатами образовательной программы.

Вот некоторые обстоятельства, обуславливающие актуальность совершенствования начального образования на современном этапе развития российского общества:

- скорость обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема, необходимого для совершенствования технологий и уровня требований к базовой основе профессиональной подготовки;
- цели образования нередко рассматриваются в пределах задач овладения частными навыками и умениями, в то время как социальный и ценностно-смысловой аспекты образования, задачи развития личности остаются вне должного внимания образовательных учреждений;
- внедрение достижений концепции развивающего обучения в трудах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального образования, а осталось лишь «изолированным отрывком» в образовательной системе. Это обуславливает необходимость поиска новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу;
- усложнение содержания учебного материала школьного образования без должного внимания к задаче формирования учебной деятельности приводит к несформированности учащимися умения учиться;
- перегруженность учащихся начальной школы как фактор риска соматического, нервно-психического, психологического здоровья детей требует снижения учебной нагрузки без ущерба для качества образования;
- принципиальное расширение форм социализации и воспитания ребенка, включающее различные виды средств массовой информации, конфессиональное воспитание, обуславливают необходимость совершенствования системы школьного образования для сохранения и упрочения его ведущей роли в образовательно-воспитательном процессе.

Таким образом, важно понять, что традиционный процесс обучения в школе, несомненно, давал образовательные результаты, но эти результаты были востребованы прежним обществом с его ценностями и идеалами. Новые образовательные результаты можно получить только в условиях обучения в информационной образовательной среде, обеспечивающей информационно-методические условия реализации образовательной программы.

Согласно образовательным стандартам общего образования *информационно-образовательная среда* общеобразовательной организации должна включать в себя комплекс информационных образовательных ресурсов, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационной образовательной среде.

Учебный процесс в информационно-образовательной среде общеобразовательной организации, основанной на использовании средств ИКТ, по сравнению с традиционным процессом обучения позволяет:

- увеличивать возможности выбора средств, форм и темпа изучения образовательных областей;
- обеспечивать доступ к разнообразной информации из лучших библиотек, музеев; дать возможность слушать лекции ведущих ученых и задавать им вопросы, принимать участие в работе виртуальных школ;

- повышать интерес учащихся к изучаемым предметам за счет наглядности, занимательности, интерактивной формы представления учебного материала, усиления межпредметных связей;
- повышать мотивацию самостоятельности обучения, развития критического мышления;
- активнее использовать методы взаимообучения (обсуждение учебных проблем на форумах, в чатах, оперативное получение подсказок);
- развивать учебную инициативу, способности и интересы учащихся;
- создавать установку на непрерывное образование в течение жизни [7].

Из определения информационно-образовательной среды общеобразовательной организации мы выделяем понятие *информационно-образовательной среды урока*. Ей присущи следующие характеристики, обеспечивающие достижение планируемых образовательных результатов: гибкость организационной структуры обучения, целостность, открытость, полифункциональность, вариативность, визуализация, интерактивность. Остановимся более подробно на этих значимых для организации учебного процесса характеристиках информационной образовательной среды.

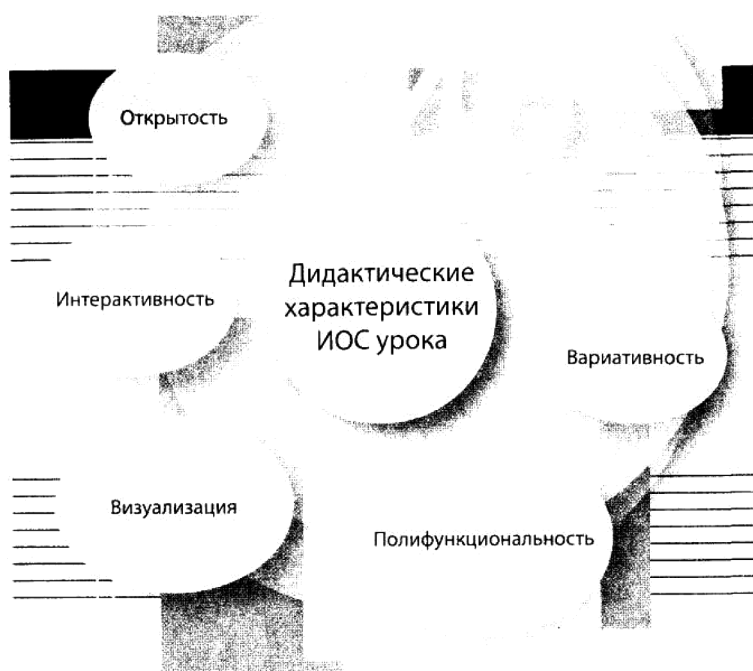


Рис. 1. Дидактические характеристики информационной образовательной среды урока

Гибкость организационной структуры обучения. Информационную образовательную среду урока можно рассматривать как своеобразный конструктор, из элементов которого учитель может создавать ее варианты (версии), наиболее адекватно удовлетворяющие потребности поставленных учебных задач для каждого фрагмента осваиваемого содержания.

Целостность, т. е. внутреннее единство компонентов среды.

Открытость как результат взаимодействия среды с информационным образовательным стандартом.

Полифункциональность. Среда может быть источником знаний и одновременно способствовать организации различных форм самостоятельной познавательной деятельности участников.

Вариативность. Каждому учащемуся предоставляется возможность самому выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию и двигаться по ней, достигая запланированных образовательных результатов.

Визуализация – представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительского восприятия.

Интерактивность предоставляет условия для оперативного контроля учебных достижений, доступа к разнообразным источникам учебной информации, организации индивидуальной работы школьников, развития их познавательной самостоятельности и творчества средствами

ИКТ, возможности использования новых педагогических инструментов для решения учебных задач.

Помимо этого, информационно-образовательная среда урока позволяет реализовать дидактические возможности инновационных педагогических технологий, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу учащихся, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной и познавательной деятельности.

В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов учитель должен выстраивать учебный процесс, используя все возможности информационной образовательной среды, в том числе и возможности средств ИКТ, и соответственно уметь:

- управлять учебным процессом;
- создавать и редактировать электронные таблицы, тексты и презентации;
- индивидуально и коллективно (многопользовательский режим) создавать и редактировать интерактивные учебные материалы, образовательные ресурсы, творческие работы со статистическими и динамическими графическими и текстовыми объектами;
- визуализировать исторические данные (создавать ленты времени и др.);
- работать с геоинформационными системами, картографической информацией, планами объектов и местности;
- размещать, систематизировать и хранить (накапливать) материалы учебного процесса (в том числе обучающихся и педагогических работников; используемые участниками учебного процесса информационные ресурсы);
- проводить мониторинг и фиксировать ход учебного процесса и результаты освоения основной образовательной программы общего образования;
- использовать различные виды и формы контроля знаний, умений и навыков, осуществлять адаптивную (дифференцированную) подготовку к государственной (итоговой) аттестации;
- осуществлять взаимодействие участников учебного процесса, в том числе дистанционное (посредством локальных и глобальных сетей) использование данных, формируемых в ходе учебного процесса для решения задач управления образовательной деятельностью [8].

Бесспорно, что учебный процесс в новых условиях, а именно в информационной образовательной среде, разительно отличается от прежнего.

Сравнительно недавно учебный процесс в школе планировался учителем в соответствии с содержанием образования (программой), возрастом и уровнем подготовки учащихся. Безусловно, это важные компоненты планирования процесса обучения. Но все же активная роль в обучении принадлежала учителю, ученик рассматривался как объект, на который необходимо воздействовать, чтобы достичь запланированных результатов. Доминировали методы, связанные с передачей знаний и формированием умений по их применению в привычных ситуациях. Ученик был получателем готовой информации, которая при усвоении становилась знанием. Одинаковые учебники для учащихся всего класса предоставляли ограниченные возможности углубленного изучения интересных тем. Фактически они являлись сценарием процесса обучения.

Сегодня учебный процесс направлен на создание опыта работы с информацией, ее целесообразного применения, обеспечивающего саморазвитие и самоактуализацию учащегося. Важными становятся развитие умений самостоятельного приобретения и применения знаний в соответствии с личностными целями и потребностями, решение актуальных для учащихся проблем. Большое значение отводится формированию способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Процесс обучения планируется, организуется и направляется учителем как результат его совместной деятельности с учащимися в соответствии с содержанием образования (программой), личностным опытом, познавательными интересами и потребностями детей. Предпочтение отдается методам обучения, которые помогают освоить универсальные способы деятельности (познавательной, ценностно-ориентационной, практической, коммуникативной).

Построение учебного процесса в информационной образовательной среде кардинально меняет роли и характер современного взаимодействия его участников, который отражается в принципах педагогики сотрудничества. К числу основополагающих относятся: демократичность

(свобода выбора, равноправие, личностный характер отношений); открытость (отказ от традиционного ролевого взаимодействия, свобода критики); альтернативность (множественность содержаний и способов деятельности); диалогичность (полилогичность); рефлексивность (осознание целей, содержания, способов деятельности и характера взаимодействия). В такой среде достигается понимание и признание ученика, основанное на стремлении учителя встать на место ученика.

Иными становятся и роли участников образовательного процесса. Первоначально школьники погружаются в деятельность, где они выступают в роли ее активного субъекта, а педагог – в роли организатора коммуникации. Одним из важнейших условий, которые моделирует учитель, является создание для учащихся затруднений в осуществляемой деятельности. Возникающая потребность в преодолении затруднений выводит ученика (вначале с помощью педагога, а затем самостоятельно) в рефлексию, где осуществляется анализ деятельности до затруднения, затем поиск причин возникшей трудности, проблематизация прошлой деятельности и изменение нормы деятельности. Школьник в данном случае выступает в роли субъекта деятельности, в отличие от традиционной образовательной среды, где он играл роль объекта. Важно подчеркнуть, что в новой информационной образовательной среде педагог становится носителем современного педагогического мышления и принципов педагогики сотрудничества, рефлексирующим профессионалом, способным к проектированию и перепроектированию (в зависимости от потребности учебного процесса и каждого отдельного ученика) учебного процесса в соответствии с указанными принципами. Кроме того, в условиях учебного процесса в информационной образовательной среде такие функции учителя, как контроль, коррекция, тренинг типовых умений, могут быть реализованы средствами ИКТ, что существенно облегчает его профессиональную деятельность.

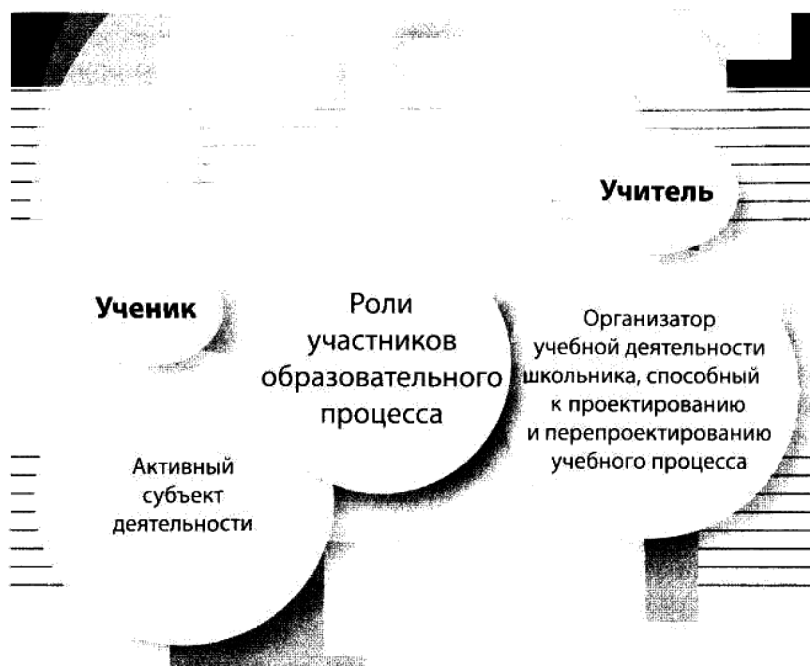


Рис. 2. Основные роли участников учебного процесса в информационной образовательной среде

В целом реализация такого подхода приводит к появлению у школьников устойчивого интереса к учебе и познавательных мотивов. У них формируются: потребности в самообучении, саморазвитии; умение самоопределяться в учебной деятельности с осознанием личной ответственности в ней; потребности в коллективной работе, нацеленной на получение единого результата, и т. д. Подчеркнем, что педагог в условиях учебного процесса в информационной образовательной среде выступает в нескольких ролях – участника проектной деятельности учащихся, разработчика или исполнителя образовательных проектов, проектировщика учебных курсов, эксперта учебной деятельности учащихся, организатора педагогической поддержки учащихся в ходе процесса обучения, тьютора.

Таким образом, мы видим, что в новых условиях существенно меняются роль и характер профессиональной деятельности учителя. В связи с этим педагогу следует знать дидактические принципы построения такого урока.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007.
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 3.
4. Выготский Л.С. Собр. соч. М., 1984. Т. 4.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. С. 126–127.
8. Приказ Минобрнауки России от 04 октября 2010 г. № 986 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащённости учебного процесса и оборудования учебных помещений», URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/R264>.
9. Чернобай Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной среде: пособ. для учителей. М.: Просвещение, 2012. С. 56.

ЗНАЧИМОСТЬ ЧУВСТВА ОБИДЫ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.С. Новохатная

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Сегодняшняя жизнь находится в непрерывной динамике. Постоянные изменения имеют как положительный, так и негативный характер. В связи с ускоренным темпом жизни родители большую часть времени проводят на работе, что не может не сказаться на воспитании детей. Психика современного ребенка намного уязвимее, и одним из последствий этого являются проблемы с психологическим здоровьем, что сегодня и можно наблюдать. На неблагоприятное развитие детей оказывают влияние:

- разрушение института семьи;
- изменение нравственно-психологического климата в обществе;
- влияние средств массовой информации;
- отсутствие взаимодействия с сиблингами (братьями и / или сестрами);
- ограниченное общение со сверстниками и др.

В младшем школьном возрасте характер ребенка еще только складывается, поэтому можно часто наблюдать импульсивность, капризы, упрямство, неразвитые волевые процессы. Под влиянием образовательного процесса происходят значительные изменения в экзистенциальной сфере. Дети усваивают моральные нормы, правила поведения, начинают формировать ценностные ориентации, пытаются анализировать опыт других. Далеко не всегда ребенок может соответствовать требованиям «социального взрослого» и группы сверстников, что приводит к неблагоприятным психическим реакциям.

Обида – это естественная психологическая реакция, различного характера (скрытого, демонстративного), оказывающая воздействие на другого индивида (манипуляция), возникающая в результате несоответствия ожиданий и реальности. Ожидания могут быть взяты из детства, жизненного опыта, стереотипов и установок. Поэтому так важно именно в младшем школьном возрасте уделять этому особое внимание. Ребенок не может представить, что его видение мира

отличается, не совпадает с чьим-то другим. Следовательно, детей необходимо учить ставить себя на место другого, чтобы лучше понять человека [8].

Причина детских обид кроется в семье, во взаимоотношениях ребенка с родителями. Необходимо помнить о том, что восприятие мира детьми отличается от восприятия взрослыми. Ребенок доверяет своим органам чувств. Это называется детским реализмом [9].

Е.И. Николаева выделяет следующие причины детских обид и дает советы родителям.

Таблица 1

Причины детских обид и способы работы с ними

Причины обиды	Советы по устранению, предупреждению обиды
Нарушение договора с родителями	Объяснять до появления проблемных ситуаций правила, по которым живет семья
Пренебрежение детскими «пустяшками»	Не бойтесь возвращаться к ситуации, если на нее не было времени. Слушайте своего ребенка и вставайте на его место, увидите мир его глазами. Разговаривайте, объясняйте, договаривайтесь. Обязательно оставляйте себе люфт для того, если что-то пойдет не так по не зависящим от вас причинам
Игрушки	Заранее договаривайтесь, включайте детей в обсуждение проблем. Ребенка необходимо учить истинным ценностям. Не набрасывайтесь на ребенка, если кто-то сказал что-то плохое про него, пусть они и правы. Выслушайте его, попытайтесь понять. Уменьшайте противоречия между вами

Специфика состояния обиды определяется комбинацией трех структурных элементов [1]:

- субъект (человек, причинивший обиду);
- причины;
- эмоционально-поведенческая реакция на ситуацию.

Вероятность возникновения обиды зависит от степени близости отношений между людьми.

Причинами же наступления детских обид являются:

- унижение, оскорбление;
- нарушение правил, обязательств;
- причинение физической боли;
- ущемление материальных интересов;
- недоверие к ребенку; отсутствие прав самостоятельности.

Человек наиболее уязвим для обиды, если его самоуважение основано на внешних, а не внутренних критериях, что как раз и характерно для младших школьников, во многом ориентирующихся на внешнюю оценку.

Развитие эмоциональной сферы связано с переменой образа жизни и расширением круга общения [11]. Вступление в школьный коллектив имеет решающее значение для развития личности ребенка младшего школьного возраста. Под влиянием коллектива у ребенка постепенно формируется более высокий тип социальной направленности личности. Дети активно стремятся найти свое место в коллективе, завоевать уважение и авторитет товарищей. Это стремление является стимулом в учебной деятельности. Школьники сознательно добиваются звания отличника, т. к. оно дает право на авторитет и уважение товарищей. Отметка выражает общественную оценку учебного труда школьника, влияет на его положение в коллективе [3]. Я-концепция становится более реалистичной, сложной и организованной. Большая часть Я-концепции ребенка проистекает из его сравнений себя с другими. Дети вырабатывают и поддерживают позитивную самооценку различными способами, успех в школе для многих из них имеет большое значение [6]. Но не всегда удается наладить отношения со сверстниками, получить хорошие отметки. Как следствие это может стать причиной для возникновения чувства обиды.

В младшем школьном возрасте изменяется и углубляется эмоциональная сфера. Эмоции, имевшие место в дошкольном возрасте, изменяют свой характер и содержание, становятся более длительными, устойчивыми и глубокими [3].

Поступив в школу, ребенок сталкивается с рядом требований и ожиданий со стороны нового окружения. Отношения с одноклассниками заключаются в нахождении разумного баланса между сотрудничеством и соперничеством. Отношения с учителем – компромисс между независимостью и послушанием [6]. Ожидания же ребенка могут не совпадать с реальностью, что опять же вызовет обиду.

В младшем школьном возрасте начинают развиваться рассудительность, самостоятельность, сдержанность, дисциплинированность и т. д. Но данные качества только развиваются. Частично сохраняются черты дошкольника: импульсивность, эмоциональность, внушаемость, быстрая утомляемость, игровое отношение к действительности, непроизвольное внимание. Восприятие младшего школьника больше останавливается на сходстве, чем на различии. Своеобразие, специфическое отличие он улавливает довольно плохо (Клаперед, Термен). К недостаткам детских представлений относятся: ограниченность, вследствие недостаточного опыта; слабая связь и плохо представляются взаимоотношения [2]. Перечисленное также может послужить причиной для возникновения чувства обиды.

Помимо чувства обиды, существует обидчивость. Обидчивость – это свойство характера, развитию которого способствует частое переживание обиды, закрепленное в привычку.

З.А. Агеева, М.С. Гриценко отмечают, что «обидчивость, в отличие от обиды, – интегральное личностное образование, обусловленное сочетанием различных личностных качеств» [1]. Обидчивость зависит от самооценки личности, уровня личностной тревожности и ригидности. При высоком уровне самоуважения и низкой тревожности развитие обидчивости блокируется. Ригидность личности, напротив, усиливает обидчивость. Ригидность – отсутствие гибкости в системе коммуникативных ожиданий и оценке партнеров по общению.

Обидчивость связана и с коммуникативной толерантностью. С одной стороны, обидчивость снижает коммуникативную толерантность, с другой – низкая толерантность способствует обострению обидчивости.

В своем исследовании автор представил примерный психологический портрет обидчивой личности, который включает следующие качества:

- низкую самооценку;
- высокий уровень тревожности и ригидности;
- низкую коммуникативную толерантность;
- конфликтность и агрессивность.

Обидчивость является показателем психически незрелой личности и обуславливает менее адаптивные формы социального поведения [1].

Исходя из этого, становится очевидным, что именно с обидчивостью необходимо бороться (табл. 2).

Таблица 2

Способы и приемы работы с чувством обиды

Этап работы	Основные методы	Примеры техник и приемов	Авторы
1	2	3	4
До наступления обиды	Формирование реалистичных ожиданий	Осознание, устранение лишнего	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов
	Формирование эмоциональной децентрации	Отстранение и восприятие, принятие другого	О.А. Апуневич, Ю.М. Орлов
	Анализ установок и ожиданий	Анализ, противодействие, «Я и другие»	И.О. Вагин, А.Н. Шапкина

1	2	3	4
После наступления обиды	Осуществление контроля над собой	Снижение агрессивности, адекватное взаимодействие, контроль эмоций, отсутствие сравнения, «Я-сообщения», волевые усилия	О.А. Апунович, Ю.М. Орлов, М.З. Таргакова, А.Н. Шапкина
	Повышение самооценки	Перестать сравнивать, использовать аффирмации, список достижений, хвалить себя, давать право на ошибку	О.А. Апунович
	Изменение мышления (выработка саногенного)	Изменить свое отношение к обидам, «Взгляд из будущего», «Звездное небо», извлечь урок	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов
	Анализ причин поведения обидчика	Понимание	Ю.М. Орлов, И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова
	Анализ источника обид	«Факт или мысли», анализ, осознание	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов
	Простить обидчика	Прощение, оправдание, «жалость», «симпатия»	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов, И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова
	Проигрывание, имитация	«Режиссер», многократное повторение, выговаривание и выплакивание	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов, Э. Шостром
	Прописывать ожидания, обиды; вести дневник	«Позитивные ожидания», «Негативные ожидания», «Дневник обид»	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов, М.З. Таргакова

Ю.М. Орлов также отмечает, что ослабить обиду можно следующими способами:

- сделав объектом умозрения ожидания относительно другого;
- поняв, почему человек ведет себя именно так, а не иначе;
- приняв другого таким, какой он есть; признав реальность свободы другого.

Для ослабления эмоций человек должен находиться в состоянии благополучия. Когда нам хорошо, необходимо вспомнить обиды. Тем самым мы лишаем неприятные переживания психической энергии, без которой они бессильны. Но в состоянии благополучия обиды бывает невозможно вспомнить, поэтому необходимо вести дневник, куда они все будут записаны. Благодаря этому обиды можно будет проанализировать и сознательно погасить [10].

Одним из способов профилактики обид, как пишет А.Г. Шмелев, является «подконтрольное, доброжелательное, спокойное, шутливо-серьезное указание партнеру на границы дозволенного» [14].

Обида и обидчивость тесно связаны друг с другом. Данные чувства не следует оставлять без внимания, т. к. их проявление оказывает влияние на межличностные отношения, а следовательно, откладывает отпечаток на всю жизнь. Особо значимым их проявление становится в младшем школьном возрасте. Именно в этом периоде обида может перерасти в привычку, закрепиться в способе реагирования на ситуацию. Поэтому мы считаем важным более тщательно изучить феномен обиды в младшем школьном возрасте.

Библиографический список

1. Агеева З.А., Гриценко М.С. Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости // Вестник Ивановского государственного университета. 2009. № 1. С. 19–23.
2. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1997. 575 с.

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1997. 350 с.
4. Буданцова А.А. Современный ребенок: новый тип сознания // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. 2012. № 1. (Педагогика и психология). [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-rebenok-novyy-tip-soznaniya>
5. Вагин И.О. Ты: практическая психология. М.: Росткнига, 2000. 160 с.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития: учебное пособие. 9-е издание. СПб.: Питер, 2012. 940 с.
7. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Прочь, обида! // Семья и школа. 1996. №4. С. 10–12.
8. Набатова М.А. Социально-педагогическая помощь младшим школьникам в преодолении обид: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2005. 165 с.
9. Николаева Е.И. Детская обида: ее причины и последствия // Народное образование. 2013. № 2. С. 247–251.
10. Орлов Ю.М. Размышление обиды. М.: Импринт – Гольфстрим, 1997. 40 с.
11. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
12. Таргакова М.З. Психология обиды. [Электронный ресурс]. URL: <http://орфографика.рф/marina-targakova-psihologiya-obidy>
13. Шмелев А.Г. Острые углы семейного круга (психология обыденной жизни). М.: Знание, 1986. 96 с.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ СКАЗОК

Д. Окишева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Н.В. Кулакова

В последние двадцать лет в связи с бурным развитием информационных технологий и СМИ люди стали больше общаться в социальных сетях. Их общение снизилось до таких элементарных фраз и сокращенных слов, как «ок» (хорошо); «спс» (спасибо) и т. д. Таким образом, информатизация влияет на снижение уровня развития речи. Поэтому вопросы речевого развития младших школьников приобретают сегодня первостепенное значение. Это обусловлено тем, что развитая связная речь позволяет ребенку свободно общаться с окружающими людьми, «включает» его в активный процесс коммуникации. От того, насколько точно, лаконично и уместно ребенок выражает свои мысли, зависит эффективность процесса общения.

С.Л. Рубинштейн под связной речью понимает отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные (самостоятельные) части; смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [2, с. 110]. Связная речь, по мнению Н.П. Ерастова, характеризуется наличием четырех основных групп связей: логических (отнесенность речи к объективному миру и мышлению); функционально-стилевых (отнесенность речи к партнерам общения); грамматических (отнесенность речи к структуре языка); психологических (отнесенность речи к сферам общения).

Если иметь в виду конечную цель работы по развитию речи – формирование у учащихся умений и навыков связной (устной и письменной) речи, то традиционные для школы «виды работ»: (изложения и сочинения) выступают как средство обучения.

Сочинение – это высший уровень развития речи, который относится к коммуникативно-творческому виду текстовых упражнений. Работая над сочинением, школьники учатся грамотно и выразительно передавать свой опыт эмоционального восприятия жизни, проявлять самостоятельность суждений, а значит, развивают свою речь.

В зависимости от материала, который берется в основу сочинений, Л.Д. Нечай подразделяет школьные сочинения на несколько групп: а) на основе прочитанного или услышанного; б) по картине, картинке, диафильму; в) на основе собственных наблюдений; личного опыта; г) на основе нескольких источников [4, с. 10–11].

Разнообразие творческих работ велико. Мы отдадим предпочтение такому виду сочинений, как сказка, поскольку этот жанр содержит богатый материал для развития связной речи, детского воображения и творчества. Недаром сказки составляют значительную часть текстов, на которых дети постигают богатство родного языка. На уроках русского языка учащиеся могут для создания собственных сказок опираться на методы, рассмотренные Дж. Родари в книге «Грамматика фантазии». В качестве примера приведем некоторые из них.

«*Камень, брошенный в пруд*». Детям предлагается написать любое слово, только не по горизонтали, а по вертикали, чтобы буквы были одна под другой, и на каждую букву рядом написать любое слово. Другой вариант: написать возле каждой буквы слово, которое с последующими словами, написанными на остальные буквы, образует законченное предложение. Дальше можно придумывать сказку, используя эти слова.

«*Создание лимерика*». Детям дается определенный алгоритм, по которому они должны придумать свою сказку. Например: 1. Герой. 2. Сказуемое. 3. Реакция присутствующих. 4. Конечный эпитет.

«*Красная шапочка на вертолете*». Нужно взять из сказки, например, пять ключевых слов, но при этом добавить свое шестое. Детям нужно восстановить старую сказку, но при этом добавить в нее новое слово.

«*Салат из сказок*». Необходимо соединить несколько сказок в одну.

«*Рассказы за столом*». Оживление некоторых предметов; использование предмета не по его назначению [5].

Чтобы подчеркнуть в сказке некую ауру загадочности, фантастичности и волшебства, можно использовать необычные, т. е. окказиональные слова. Они используются для того, чтобы автор смог точно и кратко выразить мысль, подчеркнуть свое отношение к чему-, кому-либо, избежать тавтологий и деавтоматизировать восприятие [1].

Написание сочинения-сказки стоит начинать с анализа произведения, в котором автор использовал окказиональное слово. В качестве примера можно привести задание, выполняемое на уроке чтения во втором классе, при изучении текста стихотворения Б. Заходера «Моя Вообразия» (учебник «Маленькая дверь в большой мир» авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой).

До прочтения стихотворения ученики выполняют задание в тетради по чтению на печатной основе, прилагаемой к данному учебнику.

Текст задания: «Прочитай. Попробуй догадаться до чтения стихотворения, что такое *Вообразия*». Ниже слова «Вообразия» напечатаны слова: Финляндия, Новая Зеландия, Боливия, Бразилия.

Благодаря своей экспрессивности окказиональное слово особым образом воздействует на читателя, привлекая его внимание к тексту, побуждая к чтению, чтобы раскрыть содержание заглавия. Анализируя задание, дети замечают, что тайну выдает само слово – *Вообразия*, в нем спрятались не только слово «воображение», но и название реальной страны – Бразилия. На –ия оканчивается название многих стран.

После чтения стихотворения авторы предлагают выполнить в тетради следующее задание.

Текст задания: «Попробуй по названию волшебной страны догадаться, какими особенностями отличаются ее жители». Указаны страны: Хохотания, Выдумляндия, Сонляндия, Завирания, Дружелюбистан, Грустиния, Сладкоедия.

Можно изменить это задание, несколько его усложнив.

Текст задания: «Придумайте название волшебной страны». Работа проводится в течение 5 минут. Названия стран дети могут записать на листочках, а потом зачитать по цепочке.

После каждого слова, названного учеником, в классе должен быть проведен анализ. Учащиеся должны найти слово, от которого было образовано данное название, отмечая характерные

черты жителей названной страны. Затем можно приступать к написанию сочинения, в котором учащиеся расскажут о жителях выдуманной страны.

У К. Чуковского в стихотворении «Приключения Бибигона» используются окказиональные слова: Бибигон (вымышленный персонаж, крохотный лилипут), индюк Брундуляк.

По повестям и рассказам Кира Булычева про Алису снят мультфильм, в котором также используются подобные слова: планета Коллеида, Громозека, продуктопровод. Учащимся можно предложить придумать подобные слова и написать сказку, используя их.

Передавая основную идею или тему в концентрированном виде, окказионализмы могут стать отправной точкой рассказа, выступить важным организующим элементом текста.

Библиографический список

1. Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ. Калининград, 1997.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. С. 110.
3. Кулакова Н.В. Использование словообразовательных окказионализмов как текстообразующего средства при написании сочинений младшими школьниками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 13.01.06: утв. 19.05.06. М., 2006.
4. Нечай Л.Д. Система работы над ученическими сочинениями в начальных классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1973.
5. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. М., 1978.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОИХ ПРАРОДИТЕЛЯХ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ю.А. Пурлушкина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Современное общество стремительно развивается. В мире, где будущее неизвестно, знания и опыт старших часто не могут найти применения, а иногда становятся даже ненужными в силу совершенно изменившихся условий, обстоятельств, законов. Люди вынуждены учитывать мнения ученых, ориентироваться на взгляды и поведение современников, а авторитет старших уже не может служить главной опорой для молодых. Такое положение не может не изменить сложившееся в общественном сознании представление о прародителях. Но в то же время важной задачей на сегодняшний день остается поддержание связи и преемственности поколений, основанной на общечеловеческих ценностях, уважении, заботе. Именно поэтому для воспитания у младшего поколения позитивного представления о старшем поколении важно исследовать, какое именно и под влиянием каких факторов это представление складывается.

Феномен социального представления изучался следующими авторами: С. Московичи, Г.М. Андреева, Г.В. Бобрышева, К. Герген, А.И. Донцов, Т.П. Емельянова, О.В. Курышева, А.А. Леонтьев, Д.А. Медведев, О.В. Митина, А.Ф. Никитин, В.Н. Павлов, П.Н. Шихирев.

В настоящее время одним из наиболее влиятельных направлений в мировой психологической науке является концепция социальных представлений, разработанная ученым С. Московичи. Центральной идеей его подхода является то, что «социальное представление не есть «мнение» отдельного человека, но именно – «мнение» группы.

Идейным источником современной концепции социальных представлений является теория «коллективных представлений» французской социологической школы, прежде всего Э. Дюркгейма, а также работы Л. Леви-Брюля. По мнению Дюркгейма, общество – это система связей индивидов. Главным объектом этой системы являются социальные факты или продукты социального взаимодействия, а социальные факты и есть коллективные представления. Из-

учением коллективных представлений также занимался Л. Леви-Брюль. Его исследования показали, что разнообразие представлений в большей степени зависит от типа общества, чем от сферы жизнедеятельности [2].

Основываясь на идеях этих авторов, С. Московичи разработал свою концепцию социальных представлений. Согласно С. Московичи, социальные представления – это общественное обыденное сознание, в котором сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения, взгляды, знания и сама наука, которые раскрывают и в какой-то мере составляют социальную реальность [4].

Социальные представления возникают и распространяются в ходе повседневного общения по каналам межличностной и массовой коммуникации. Они имеют очень сложную структуру, элементы которой различаются по степени центральности – важности каждого элемента для системы социальных представлений в целом. Центральные элементы данной системы отвечают за ее стабильность и образуют ее ядро. С. Московичи выделяет три измерения социального представления:

- информация (сумма знаний об объекте);
- поле представления (включает все разнообразие его содержания, все его свойства, организованные в иерархическую систему);
- установка, определяющая действия и высказывания относительно объекта представления.

Именно эти компоненты пополняются как в ходе социализации, так и в повседневном жизненном опыте [3].

В отечественной социальной психологии социальные представления предлагается рассматривать в более широком общенаучном контексте. К.А. Абульханова-Славская определяет социальные представления как механизм сознания личности. Предметом мышления личности является вся социальная действительность в совокупности с феноменологическими и сущностными характеристиками (социальными процессами, событиями, ситуациями, отношениями и поведением людей, их личностей), а также ее собственная жизнь. Личность определяет социальные представления, их возникновение, особенности, а социальные представления участвуют в становлении личности [1].

Социальные представления очень устойчивы. Раз возникнув, они транслируются из поколения в поколение. На формирование этих социальных представлений оказывает влияние опыт, полученный в ходе социализации: взаимодействия с группами, усвоенные социальные оценки, ценности, нормы и т. п. Факторы, влияющие на представления младших школьников о своих прародителях, – семья, взаимоотношения родителей, отношение родителей к прародителям, литературные произведения, а также СМИ.

Эти факторы в большей или меньшей степени оказывают свое влияние, тем самым формируя социальное представление младшего школьника. Механизм возникновения социального представления включает в себя три этапа: *«зацепление»*, *объективфикация* и *натурализация*.

Суть первого этапа – *«зацепления»* состоит в том, что сначала всякий новый объект (как правило, незнакомый) нужно как-то «зацепить», сконцентрировать на нем внимание, зафиксировать в нем что-то такое, что позволит его вписать в ранее существующую рамку понятий. *Объективфикация* чаще всего осуществляется в форме персонализации, т. е. попытки привязать понятие к какой-нибудь личности, более или менее «знакомой». Объективфикация может осуществляться и в другой форме: фигурации. При этом содержание понятия, обозначающего для обыденного человека нечто новое, незнакомое, привязывается не просто к имени кого-либо, а к некоторой формуле, связанной с этим именем. *Натурализация* – принятие полученного «знания» как некоторой объективной реальности [3].

Для того чтобы воспитать нравственное, толерантное, справедливое общество с основами этики и морали, нужно начать формировать уважительное отношение к прародителям уже в младшем школьном возрасте, а для этого важно формировать позитивное представление о них. Конечно же, в первую очередь формирование представлений идет в семье на при-

мере отношения родителей к прародителям. Далее, представление закрепляется при обучении в школе и подкрепляется средствами массовой информации.

Представления можно формировать и при помощи психолого-педагогических приемов воздействия на личность младшего школьника. К таковым относятся: групповая дискуссия и игровые методы.

Групповая дискуссия – это способ организации совместной деятельности учеников под руководством учителя с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнение участников в процессе общения. Использование этого метода позволяет: дать ученикам возможность увидеть проблему с разных сторон, уточнить личные точки зрения, выработать общее решение класса, повысить интерес учеников к проблеме. Для проведения групповой дискуссии можно предложить обсуждение проблемы или проблемной ситуации. Например, в целях формирования нравственного отношения к пожилым людям, можно задать проблемный вопрос: «Уступайте ли вы пожилым людям место в общественном транспорте? Стоит ли так делать и почему?»

Ролевая игра создает участникам условия для того, чтобы они смогли:

– уяснить нормы поведения и общения, а также собственные представления, чувства и мысли, связанные с той или иной ролью;

– развить умение входить в положение других людей, лучше понимать их позиции и чувства, что непосредственно связано с социально-психологическими явлениями идентификации и эмпатии;

– опробовать новые роли и формы общения в ситуациях, моделирующих реальную жизнь.

Также представление о прародителях может формироваться в ходе беседы с родителями, которые рассказывают различные истории из жизни прародителей: подвиги, хорошие поступки, истории жизненного пути и значимых ситуаций. Также примером может служить создание генеалогического древа, с помощью которого изучается история семьи и предков.

В общеобразовательном учреждении в рамках подготовки Дня пожилого человека можно провести ряд классных часов: «Семейные традиции», «Семейные династии», «Семейный альбом», организовать выставку рисунков «Наши бабушки и дедушки». На уроке русского языка написать сочинение «За что я люблю свою (своего) бабушку (дедушку)». В последнее время появляется много различных конкурсов, способствующих формированию нравственного отношения к прародителям. Таким является международный конкурс рассказов «Союз поколений». Можно также использовать уроки внеклассного чтения для формирования социальных представлений младших школьников. Многочисленные исследования (А.М. Виноградова, Н.С. Карпинская, Л.Н. Стрелкова) показывают, что дети живо, эмоционально и доверчиво воспринимают читаемые им сказки, стихи, рассказы, рассматривают иллюстрации к книгам (В.А. Елисеева, Г.Н. Пантелеев).

Активное использование этих приемов в процессе обучения может способствовать формированию социальных представлений.

В заключение отметим, что актуальность и возможность исследования формирования социального представления о прародителях в младшем школьном возрасте определяются недостаточной изученностью этой проблемы в психологической литературе и, несомненно, ее социальной значимостью. Поэтому необходимо проведение исследований, направленных на изучение данной проблемы.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж. МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 5.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 1997.
4. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. №1.

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.Ю. Романова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Одной из главных задач, поставленных современным обществом перед образованием, является приобщение подрастающего поколения к социально значимым нравственным ценностям. Система нравственных ценностных ориентаций субъекта – важнейшая характеристика его личности, определяющая содержательную сторону ее направленности и составляющая основу мировоззрения и жизненной позиции. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций приобретает особую актуальность в современной отечественной педагогике в связи с динамичным развитием социума.

Психологи А. Адлер, А. Бандура, К. Лоренц, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Эриксон, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин [5; 6; 12; 18] и представители других научных школ придают особое значение дошкольному периоду и раннему детству в становлении личности и ее смыслообразующих ценностных компонентов. С их точки зрения, процесс становления ядра личности – системы убеждений и нравственных ценностных ориентаций – наиболее интенсивно идет именно в раннем возрасте. Способность дошкольников «запечатлеть» нравственные нормы, ценности, правила, отношение к ним и образцы нравственного поведения открывает возможности для осуществления целенаправленной работы по формированию нравственных ценностных ориентаций у детей, начиная с самого раннего возраста.

Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в обучении, воспитании и развитии человека. При этом предполагается, что главная социальная ценность ребенка-дошкольника – семья.

Именно семья была и будет важнейшей средой формирования личности и главным институтом воспитания.

Главным фактором семейного воспитания считается его эмоциональный, интимный характер, основанный на родственных чувствах и выражающийся в любви к детям, в семье закладываются нравственные нормы, ценности, правила. Стойкость, постоянство воспитательных воздействий на детей со стороны всех членов семьи – это основные факторы, которые отличают семью от других институтов.

Т.А. Маркова считает, что «в семье существуют возможности для включения ребенка в бытовую, хозяйственную, досуговую, воспитательную деятельность, опосредованное приобщение их к труду родителей».

Семья формирует нормы и традиции. Семейные традиции аккумулируют родовой опыт социального развития, фиксируют прошлое и настоящее семьи, обеспечивают устойчивость отношений, упорядочивают и структурируют их.

Система семейного воспитания в последнее время претерпевает значительные изменения. Состояние современной семьи обусловлено рядом негативных факторов, произошло разрушение статуса семьи. Современные тенденции таковы, что семейных традиций в нашей жизни остается все меньше. Точнее, они есть, но те, что формируются на смену прежним, не всегда имеют положительное влияние на воспитание детей. Традиция, когда женщина работает, а мужчина нет, одинаково опасна как для сына, так и для дочери. Традиция, когда родители, помимо работы, больше ни на что не находят времени и желания, негативно сказывается на детях любого возраста.

Современные семьи развиваются в условиях качественно новой и противоречивой общественной ситуации. С одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам и нуждам семьи. Разрабатываются и реализуются комплексные целевые программы по укреплению и повы-

шению ее значимости в воспитании детей, с другой – наблюдаются процессы, которые приводят к обострению семейных проблем. Это, прежде всего, падение жизненного уровня большинства семей, рост числа разводов, отрицательно влияющих на психику детей, увеличение числа неполных и имеющих одного ребенка семей. Значительная часть детей отдаляется от родителей. Следовательно, в сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь специалистов.

Только в процессе взаимодействия педагогов и родителей можно успешно решать проблему формирования личности ребенка.

Выход из этого положения возможен в выработке механизмов эффективного взаимодействия системы образовательных учреждений и семьи, в перестройке взглядов на роль семьи, возрождению семейных традиций.

В настоящее время практически в каждом отечественном нормативно-правовом документе активно декларируется необходимость тесного сотрудничества общественного образования с семьей, психолого-педагогического просвещения родителей.

Такое внимание к проблеме объясняется социально-экономическими преобразованиями в России, которые не могли не коснуться системы образования. В условиях роста научного знания в области педагогики и психологии значительно повысились требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения. В связи с обогащением науки новыми знаниями о воспитании ребенка, о роли семьи в его личностном становлении проблема повышения психолого-педагогической культуры родителей приобрела новое звучание и потребовала глубокой комплексной разработки.

Проблемой многих современных семей является обесценивание такого выверенного веками понятия, как семейные ценности. Это приводит к падению социального престижа семьи, дегуманизации общества в целом. В результате отмечаются проблемы детства, связанные с нарушением в области формирования нравственно-духовной сферы подрастающего поколения.

В основных документах, посвященных вопросам российского образования, а также в исследованиях последних лет указываются такие пути выхода из сложившейся ситуации, как:

- содействие восстановлению в общественном сознании традиционной ценности брака, престижа материнства и отцовства;
- возрождение отечественных культурно-исторических традиций [8].

Над проблемой семейного воспитания работали Ю.Б. Гиппенрейтер, Я. Корчак, Е.В. Ларечина, И.Ю. Млодик, Т.В. Румянцева, В. Сатир, Э. Ле Шан и многие другие. На государственном уровне для помощи семье создаются различные программы, например, национальный проект «Российская семья» по поддержке семьи, материнства и детства. 2008 год в России был объявлен «Годом семьи». Энергичные, духовно и нравственно чистые, радостные люди формируются в большинстве случаев в морально здоровой семье.

Семейные традиции и домашние ритуалы важны для детей гораздо больше, чем для взрослых. Нам может казаться, что милая мамина привычка рассказывать дошкольнику ежевечернюю сказку ничего не дает. Для детской же психики ритуалы приобретают, опорную и стабилизирующую функции. С помощью них ребенок ориентируется во времени, в них он черпает уверенность в том, что в доме все идет своим чередом, а верность родителей домашним привычкам ребенка представляет собой не что иное, как бытовое выражение любви к малышу.

Дошкольник воспринимает мир глазами его родителей. Папа и мама формируют детскую картину мира с самой первой встречи со своим малышом. Сначала они выстраивают для него мир прикосновений, звуков и зрительных образов, затем – учат первым словам, затем – передают свое отношение. То, как ребенок впоследствии отнесется к себе, окружающим и жизни в целом, целиком и полностью зависит от родителей. Жизнь может представляться ему бесконечным праздником или увлекательным путешествием, а может видеться скучным, неблагодарным и тяжелым трудом, ожидающим за воротами детского сада. Если большинство привычных семейных ритуалов несет не ограничения, а лишь радость и удовольствие, это укрепляет в детях чувство целостности семьи, ощущение неповторимости собственного дома и уверенность в будущем. Тот заряд внутреннего тепла и оптимизма, который несет в себе каждый из нас, приобрета-

ется в детстве, и чем он больше, тем лучше. Конечно, характер ребенка формируется не в один день. Чем больше детство было похоже на праздник и чем больше в нем было радости, тем счастливее ребенок будет в дальнейшем [9; 11].

В настоящее время изучаются традиции, которые веками складывались в отечественных семьях, а в послереволюционный период, будучи признаны официальной идеологией устаревшими, мещанскими, безыдейными, оказались сильно деформированными или вовсе утраченными. Это традиции семейного чтения, пения, рукоделия и иного совместного труда и творчества, игр взрослых и детей, эпистолярной культуры, составления генеалогического древа, домашнего театра, коллекционирования цветов, листьев, камней и других материалов и создания на их основе детского музея и многие другие (Т. е. Березина, Т.М. Баринаова, Т.Н. Гришина) [10]. Некоторые из этих традиций начинают возрождаться. Так, в современных семьях появился интерес к своим корням, что выражается в традициях, связанных с экскурсом в родословную своей семьи (сбор и хранение семейных реликвий, создание фотоальбомов «Моя родословная», посещение мест, памятных для предков, и т. д.).

Значительно ценнее в воспитательном отношении организация деятельности детей и взрослых, инициирование активности, творчества детей.

Очень важны сотрудничество и планомерная работа семьи и дошкольного учреждения. Дошкольные учреждения имеют возможность и опыт работы с семьей.

В рамках пилотажного исследования на базе сети центров семейного доверительного воспитания «Солнечный круг» был проведен ряд мероприятий, направленных на вовлечение в работу родителей: поэтический конкурс, посвященный Дню матери «Мое солнышко!», спортивно-оздоровительное мероприятие «Мама, папа, я – спортивная семья», конкурс творческих работ по темам этических бесед «Уроки дружбы», родительское собрание «В каждой семье свои традиции».

Эти мероприятия преследовали следующие цели: способствовать соблюдению имеющихся семейных традиций и появлению новых; организовать обмен опытом семейного воспитания и традиций; повышение педагогической культуры родителей; поиск новых форм взаимодействия педагогов с родителями.

Дальнейшее исследование будет направлено на создание условий в ЦСДВ для развития и воспитания нравственных ценностей и традиций семьи.

Библиографический список

1. Антонова Л.И., Цветкова Н.А. Роль семейных традиций и ритуалов в представлениях старших дошкольников о семье // Современные гуманитарные исследования. 2006.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
3. Верб Л.Я. Под одним кровом. СПб., 2003.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М., 2008.
7. Земска М. Семья и личность. М., 1986.
8. Кугач А.Н., Турыгина С.В. Семейные праздники: рецепт успеха. Ярославль, 2006.
9. Кузьмишина Т.Л. Семейное воспитание: родительские запреты и требования. М., 2006.
10. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: М.: Академия, 1999.
11. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. статей / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М., 1995. С. 13–25.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность М.: Политиздат, 1975. 304 с.
13. Млодик И. Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему. М.: Генезис, 2012.
14. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. М.: Мысль, 1987.
15. Чиркова С.В. Родительские собрания в детском саду. М.: ВАКО. 2011.
16. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей: учебное пособие. М.: Дрофа, 2000.
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989.
18. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

ПЕРСПЕКТИВЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ ПО ВОПРОСАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ПОДХОДА

М.В. Русяева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Время, когда вчерашний ребенок начинает видеть мир глазами подростка, наступает для окружающих взрослых незаметно. Тот отрезок жизни, в который человеку нужно сделать выбор в пользу той или иной профессии, выпадает как раз на подростковый период, когда личность не готова полностью дать себе отчет о своих действиях и решениях. Опьяненные чувством «взрослости», подростки, как правило, видят во взрослом будущем свободу от родительских запретов и учительских нравоучений, а также возможности и права, которые приходят с этим статусом. Но суровая правда заключена в том, что большинство подростков не видят сквозь призмю юношеского максимализма огромной ответственности, которая пронизывает насквозь жизнь взрослого человека. Стоит ли говорить о том, что человек оказывается не готов к тому, чего не хочет видеть.

Но не только внутренние противоречия наблюдаются в подростковом возрасте. Ускорение темпа развития общества приводит к тому, что человек должен стать всесторонне развитой личностью как можно раньше и как можно раньше определить свой дальнейший профессиональный путь, при этом желательно, чтобы выбор был сделан осознанно, в контексте целостного жизненного пути.

В.Ф. Сафин полагает, что «профессиональное самоопределение – это процесс поиска и приобретения профессии. Финалом его служит начало трудовой деятельности, в процессе которой личность утверждает себя» [4]. В.Б. Шапарь считает, что профессиональное самоопределение – это процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности [5].

Понятие профессионального самоопределения в трудах отечественного исследователя Н.С. Пряжникова рассмотрено с двух сторон. С одной стороны, данное психологическое явление понимается как компонент личностного новообразования в контексте подросткового возраста. С другой стороны, это длительный процесс самореализации личности в профессиональной деятельности [2].

Мы согласны с мнением Н.С. Пряжникова и Е.А. Климова о том, что профессиональное самоопределение стоит рассматривать не как одномерный акт, а скорее как процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии [3].

Такой взгляд на определение профессионального самоопределения дал нам повод сделать вывод о том, что явления профессионального выбора и профессионального самоопределения не равнозначны. На наш взгляд, осуществление профессионального выбора является промежуточным актом в длительном процессе профессионального самоопределения, в то время как в исследовательских работах подобного плана не стремятся эти понятия разграничить.

Значимость профессионального самоопределения в жизни человека отмечали многие ученые и исследователи (Э. Гинзберг, Е.А. Климов, М.Ю. Кондратьев, Р. Мэй, В.А. Петровский, В.В. Сорочан, Д. Холланд).

Так как подростковый возраст захватывает обучение в школе, нетрудно предположить, что инициативу в помощи профессионального самоопределения подростков берут на себя педагоги. Это ведет к тому, что практические исследования по данной теме имеют в большинстве случаев педагогическую направленность (И.С. Артюхова, Т.Г. Батасова, Д.В. Колесов, Г.О. Сторожева, С.Л. Чернер).

Ввиду большой загруженности педагогов и школьных психологов данная работа часто ограничивается информированием об известных профессиях и родительскими собраниями. Высокий уровень текучки кадров среди молодых специалистов, а также долгие поиски выпускниками места трудовой деятельности свидетельствуют о том, что такого объема профориентационной работы недостаточно для осуществления подростком осознанного выбора дальнейшего профессионального пути.

Исследователи отмечают тесную связь личностного и профессионального развития человека. К.А. Абульханова-Славская в своих работах рассматривает профессиональное самоопределение в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением. По ее мнению, из связи личности с профессией вытекает перспектива и ретроспектива личности, а от характера этой связи зависит выбор профессии. Таким образом, практико-ориентированные психологические работы раскрывают эффективность психологического консультирования в сопровождении развития личности в целом развития личности как профессионала [1].

Переживания, которые личность испытывает в контексте жизненного пути, являются предметом экзистенциальной психологии. На наш взгляд, проблема профессионального самоопределения берет свое начало в экзистенциальном конфликте между осознанием свободы и необходимостью быть ответственным за свою жизнь. Профессиональное самоопределение, происходящее в подростковом возрасте, не что иное, как принятие человеком ответственности за свой выбор, которое требует способности грамотно распорядиться своей свободой, т. е. свобода не во вред развитию, а в помощь.

В практике психологического консультирования нередки случаи использования в консультативном процессе различных подходов, принципов, методов, форм, применяемых традиционно в других направлениях психологической практики. В контексте нашей исследовательской работы тема профессионального и личностного самоопределения личности проходит лейтмотивом. Именно поэтому мы обратились к экзистенциальному подходу для проработки теоретической составляющей процесса консультирования по вопросам профессионального самоопределения. Направление «экзистенциальная психотерапия» имеет богатый опыт работы с экзистенциальными кризисами. Существует множество экзистенциальных техник, среди которых есть те, которые направлены на проработку конфликта свободы и ответственности. В их число входят следующие техники.

– Техника определения видов защиты и способов уклонения от ответственности заключается в том, что консультанты могут оказывать клиентам помощь в понимании функций определенных видов их поведения (например, компульсивности) как уклонения от ответственности за выбор. Кроме того, консультанты могут совместно с клиентами анализировать их ответственность за собственные несчастья и, если необходимо, ставить пациентов лицом к лицу с этой ответственностью. Суть этой техники заключается в том, что, когда клиент жалуется на неблагоприятную ситуацию, сложившуюся в его жизни, консультант интересуется тем, как клиент создал эту ситуацию. Кроме того, консультант может сосредоточить внимание на том, как клиент использует «язык уклонения от ответственности» (например, часто люди говорят «я не могу» вместо «я не хочу»).

– Техника идентификации уклонения от ответственности акцентирует внимание на отношениях «консультант – клиент». Консультанты ставят клиентов лицом к лицу с их попытками перенести на консультантов ответственность за то, что происходит в рамках консультирования или вне его. Для этого очень важно осознание консультантом своих собственных чувств относительно клиентов, помогающих идентифицировать эмоциональные реакции у клиентов.

– Техника столкновения с ограничениями реальности. Поскольку в жизни любого человека периодически возникают объективно неблагоприятные ситуации, эта техника направлена на изменение точки зрения пациента. Такое изменение имеет несколько разновидностей. Во-первых, психотерапевт может помочь определить те жизненные сферы, на которые пациент в силах продолжать влиять, несмотря на возникшие ограничения. Во-вторых, психотерапевты могут изменить существующую установку по отношению к тем ограничениям, которые изменить нель-

зя. Речь идет как о принятии существующей в жизни несправедливости, так и о рефрейминге по типу «если не можешь поменять ситуацию, поменяй свое отношение к ней» [6].

Мы считаем, что применение экзистенциальных техник в профессиональном консультировании подростков эффективно сможет решать трудности, связанные с осуществлением выбора профессии. В дальнейшем мы планируем, более детально изучив научную психолого-педагогическую литературу, определить круг экзистенциальных техник, наиболее полно отвечающих возрастному аспекту и специфике профессионального консультирования подростков.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Пряжников Н.С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. 400 с.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология». М.: Академия, 2003. 476 с.
4. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 2004. № 4ю
5. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. Т.С. Драбкиной. М., 1999.

ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А. Серебренникова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В настоящее время проблема школьного буллинга, или, иначе, «школьной травли», только становится предметом всестороннего научного изучения. Можно выделить небольшой круг исследований, в которых раскрываются отдельные его аспекты, в то время как систематических исследований практически нет. Но практика показывает, что эта проблема становится все более актуальной в современном обществе, появляется все больше образовательных учреждений, где она находит свое существование. И это требует как теоретического изучения проблемы буллинга, так и разработки практических мер по его профилактике и коррекции.

Итак, дадим определение школьного буллинга. Школьный буллинг – это сложный, многогранный процесс, в котором есть жертвы, преследователи, их взаимодействие, а также позиция по отношению к происходящему взрослых и школы. Буллинг направлен на то, чтобы вызвать у другого (жертвы) страх, тем самым подчинив его себе.

Буллинг (от англ. bully – хулиган, драчун, задира, грубиян) определяется как притеснение, дискриминация, травля. Д. Лейн и Э. Миллер определяют буллинг как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям) [3].

Определение D. Olweus показывает, что буллинг отличается от случайной драки или ссоры между двумя людьми примерно одинаковой силы [5]. В случае буллинга и «обидчик», и «жертва» – части одной и той же взаимодействующей социальной группы.

Исходя из заключения Heald (1994), буллинг определяется как длительное насилие, физическое или психологическое, осуществляемое одним человеком или группой и направленное против человека, который не в состоянии защититься в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению [4].

Буллинг – это форма насилия, которая имеет место в школе. Агога (1994), исследуя ситуацию буллинга в школьной среде, пришел к выводу, что буллинг – поддающиеся наблюдению

действия, которые имеют место в общении между молодыми людьми в школе, являющиеся причиной появления чувства обиды или стресса [1].

Besag (1989) предположил следующее определение: буллинг – поведение, которое может быть определено как неоднократное нападение – физическое, психологическое, социальное или вербальное – теми, чья власть формально или ситуативно выше, на тех, кто не имеет возможности защититься, с намерением причинить страдание для достижения собственного удовлетворения [6].

Таким образом, буллинг – это сложная, социальная проблема, включающая в себя несоответствие силы и власти, что приводит жертву в состояние, в котором она не способна эффективно защищаться от отрицательных воздействий.

Несмотря на крайнюю значимость проблемы буллинга в отечественной литературе она практически не освещена, в то время как на Западе проблема буллинга – это проблема номер один. Особенно серьезно проблема буллинга изучается в Скандинавии, в отличие от России, где пока и на теоретическом уровне данной проблемой занимаются крайне мало.

Первые публикации на тему школьной травли появились довольно давно, еще в 1905 г. К. Дьюкс опубликовал работу, но первые систематические исследования проблемы школьной травли принадлежат скандинавским ученым: Д. Олвеус, А. Пикас, Е. Роланд, П. П. Хайнеманн. Д. Олвеус и сегодня остается самым авторитетным исследователем проблемы буллинга. Здесь же можно выделить и Великобританию: среди британских исследователей следует отметить Д.А. Лэйна, В.Т. Ортона, Е. Мунте, Д.П. Таттума. В США особое внимание к этой проблеме стали проявлять в начале 1990-х гг. (Каталано, Хоукинс, Харарчи).

Последние исследования показали, что в буллинг включены не только жертвы и агрессоры, но и все остальные окружающие [2].

Решать проблему, связанную со школьным буллингом, надо с начальной школы, так как именно на этом этапе и в этом возрасте складывается агрессивное поведение у детей как предпосылка для возникновения буллии (тех, кто травит). В любом возрасте есть дети, непохожие на сверстников, которые становятся объектами насмешек. И ребенок со складывающимся агрессивным поведением направляет свою агрессию, как правило, именно на таких детей.

Существуют различные причины, из-за которых ребенок может оказаться подвергнутым школьной травле: это и сплетни, интриги, неприятие его другими детьми, игнорирование, физические и личностные особенности. Нет четких критериев, по которым можно четко выделить ребенка, который окажется изгоем в школьном обществе. Любой ребенок, в определенной ситуации, может быть не принят, отвергнут другими. Например: как ребенок с плохой успеваемостью может быть отвергнут другими детьми, так и ребенок хорошо успевающий (отличник, любимчик преподавателя), также может быть отвергнут ближайшим окружением.

Нельзя не сказать о том, что очень часто, особенно в последнее время, жертвами буллинга становятся те дети, у которых имеются некоторые особенности во внешности и внешнем виде. Например: если у ребенка косоглазие или он носит очки, есть какие-либо шрамы, внешне проявляемые признаки болезни.

Можно выделить три причины, из-за которых появляется буллинг:

- 1) нужда некоторых детей во власти, в подчинении других;
- 2) нужда в получении удовлетворения (от того, что другим сделал больно, неприятно);
- 3) расовые и физические особенности детей.

Как правило, преследователи обладают достаточной самоуверенностью в себе и не склонны к заниженной самооценке.

По мнению Е.В. Гребенкина, на агрессивное поведение детей-буллии влияет несколько факторов:

- 1) персональные (низкий уровень воспитания, неадекватная заниженная самооценка, высокая импульсивность, злоупотребление алкоголем, наркотиками, компьютерными играми, готовность к риску, ограниченное чувство самосохранения);

- 2) поведенческие (вандализм, бесцельное времяпровождение, прогулы и слабая успеваемость в школе, приводы в милицию);

3) социальные (культ насилия в обществе, влияние СМИ, отклоняющееся поведение родителей, низкий социально-экономический статус семьи, зависимость от социальной помощи, смена воспитателей (отчим, мачеха), друзья с отклоняющимся поведением).

Можно также отметить, что на возникновение агрессивного поведения младшего школьника влияют внутрисемейные конфликты (развод родителей, появление другого воспитателя, второго ребенка в семье, завышенные требования к успеваемости, которые не всегда соответствуют способностям и возможностям ребенка). Принято считать, что дети из неблагополучных семей имеют больше шансов стать правонарушителями, чем дети, воспитанные в благополучных семьях.

Влияют и проблемы, связанные с успеваемостью и приклеиванием ярлыков: учителя и родители говорят, что ребенок неисправим, плохо воспитан. Для неуспевающих учеников агрессивное поведение является одним из средств, при помощи которых они компенсируют свою неуспеваемость.

Существует мнение, что буллинг во многом зависит от структуры и степени оформленности детского коллектива. По наблюдениям американских психологов (Пеллегрини и Бартини, 2001) было выяснено, что у мальчиков буллинг сильнее всего выражен в начале учебного года, когда мальчики энергично борются за место в групповой иерархии, позже, когда этот процесс завершен и иерархия оформлена, буллинг ослабевает.

Мальчики и девочки пользуются разными формами буллинга. Если мальчики чаще прибегают к физическому буллингу (пинки, толчки и т. п.), то девочки охотнее пользуются косвенными формами давления (распространение слухов, исключение из круга общения).

Несмотря на то что буллинг проявляется больше в подростковом возрасте, начинать профилактику нужно с младшего школьного возраста. Когда буллинг имеет место в начальной школе, то особенно важно как можно раньше привлечь родителей, обсудить с ними, какие есть (или могут быть) тревожные сигналы и какими могут и должны быть стратегии реагирования.

Первый шаг к решению этой проблемы заключается в информировании тех людей, которые работают с детьми, о том, что такое буллинг, что он в себе несет, как на него реагировать и как с ним бороться. Если говорить о последствиях буллинга, то здесь можно заметить, какие катастрофы он за собой может нести: от уходов из школы, переводов в другое образовательное учреждение до суицидов детей, не выдержавших психологического давления, а также защитное агрессивное поведение с их стороны. Сложившаяся ситуация в любом случае требует вмешательства специалистов, потому что буллинг оставляет очень глубокий негативный след в жизни жертв, отражается на эмоциональном фоне детей и на школьной адаптации, имея за собой тяжелые психологические последствия.

В дальнейшем мы планируем изучить проявление буллинга в начальной школе. Предполагаем разработку анкеты, а также схемы наблюдения, с помощью которой при участии педагогов и классного руководителя составить психологические характеристики учащихся (класса), отражающие специфику межличностных отношений учащегося с классом, особенности поведения, способы взаимодействия со сверстниками, наличие / отсутствие конфликтных отношений, особенности эмоционального реагирования учащегося на конфликтные ситуации.

Стоит отметить, что решение проблемы буллинга в образовательном учреждении возможно при условии совместной работы всего школьного сообщества, т. е. учителей, администрации, школьного психолога, родителей и учеников с целью максимально информативной оценки проблемы буллинга в школе, а также выработки эффективных способов реагирования на неё.

Библиографический список

1. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105.
2. Лэйн Дэвид А. Школьная травля (буллинг). URL: <http://psifeya.ru/wp-content/uploads/2014/02/>
3. Петросянц В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6.

4. Arora C. M. J. Measuring bullying with the life in School checklist // *Patoral Care in Education*. 1994. № 12. P. 11–15.
5. Besag V. E. *Bullies and Victims in Schools*, Milton Keynes: Open University Press, 1989.
6. Olweus D. Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. K. Rubin & D. Pepler (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression*, 1991. P. 85–128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

РАЗЛИЧИЯ В ПЕРЕЖИВАНИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Д.А. Сугоняко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В современной психологической практике актуальным для рассмотрения становится феномен субъективного благополучия личности. Р.М. Шамионов дает такое определение: «Субъективное благополучие – понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности» [8, с. 29].

Такие понятия, как счастье, эмоциональный комфорт, удовлетворенность жизнью, удовлетворение потребностей, оптимизм, положительные и отрицательные эмоции, реализация собственных целей, считаются родственными понятиями субъективного благополучия. Это исследуют следующие авторы: К.А. Абульханова, М. Аргайл, В.А. Лабунская, А. Маслоу, К. Роджерс и др. Однако некоторые авторы рассматривают эти понятия как признаки субъективного благополучия. Так, Л.В. Куликов предлагает обозначить два компонента благополучия: когнитивный (оценка разных аспектов жизни), эмоциональный (эмоциональное отношение к аспектам своей жизни) [5, с. 35]. Если речь идет о старшеклассниках подросткового и раннего юношеского возраста, то мы считаем необходимым выделить еще ряд не менее важных критериев субъективного благополучия школьника: социально-психологическая адаптация, уровень самооценки, наличие у подростка потребности в психологической помощи.

Нами был спланирован эксперимент по изучению уровня субъективного благополучия старшеклассников на базе средней общеобразовательной школы №150 г. Красноярска, в котором приняли участие учащиеся 11 классов в возрасте 17–18 лет. В рамках эксперимента мы проследили различия субъективного благополучия девушек и юношей.

Опираясь на опыт исследования феномена субъективного благополучия другими авторами, мы сформировали пакет методик: методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда (в модификации Т.В. Снегиревой); методика диагностики самооценки Дембо–Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан); опросник потребности в психологической помощи; шкала субъективного благополучия (Perrudet-Badoux, Mendelsohn и Chiche) (адаптация А.А. Рукавишниковой); обновленный Оксфордский опросник счастья (ОНИ).

Рассматривая результаты диагностики социально-психологической адаптации, мы выявили следующие различия. Большинство девушек (68 %) имеют средний и высокий уровень адаптации, в то время как 53 % юношей имеют аналогичный результат. Заметим, что среднее и высокое «самопринятие» отмечается в обеих группах. Но лояльнее к принятию других относятся юноши (73 %), они более внимательны, заинтересованы, небезразличны к окружающим, склонны принимать и учитывать потребности и мотивы других людей. К тому же у них выше уровень эмоционального комфорта, что говорит об уравновешенности, внутреннем спокойствии, рациональном поведении. Также их характеризует большая, чем у девушек, самостоятельность в принятии решений, ответственность за свои действия, самодостаточность. Девушек же отличает высо-

кий уровень склонности к доминированию, что говорит об эмоциональном дискомфорте, стремлении упорядочить все вокруг себя, желании контролировать происходящее в целях справиться с внутренними переживаниями. Таким образом, можно предположить, что достижение внешнего критерия социально-психологической адаптации – социальной приспособленности дается девушкам ценой большего внутреннего напряжения, что в целом не способствует переживанию психологического благополучия.

Анализируя самооценку старшеклассников, мы пришли к выводу, что результаты примерно одинаковые: девушки оценивают себя неадекватно высоко и высоко (43 и 47 % соответственно), в то время как юноши дают себе адекватную оценку (40 %) и высокую (40 %). Заметим, что юноши оценивают свои умственные способности выше девушек, характер, авторитет, умелые руки и уверенность в себе – как раз те качества, которые являются для мужчины наиболее значимыми. Девушки оценивают гораздо выше юношей свою внешность, а также указывают на свои умственные способности и рукоделие, женские характеристики. Но обращает внимание тот факт, что юноши также имеют высокий уровень притязаний, значительно расходящийся с самооценкой, что заставляет их переживать свое несовершенство и двигаться иногда к нерациональной цели. У юношей также прослеживается тенденция к проявлению перфекционизма, что может служить причиной недовольства наличными достижениями, внутреннего напряжения. У девушек уровень притязаний ниже, расхождение уровня притязаний и самооценки незначительное, что способствует более расслабленному внутреннему состоянию. Таким образом, по этому критерию девушки более благополучны.

Субъективное неблагополучие фиксируется чаще у девушек (21 %), чем у юношей (7 %). Девушки склонны к депрессии и тревогам, пессимистичны, замкнуты, зависимы, плохо переносят стрессовые ситуации. Благополучными себя считают 13 % юношей и 5 % девушек, они обладают позитивной самооценкой, не склонны высказывать жалобы, оптимистичны, общительны, уверены в своих способностях, удовлетворены своей деятельностью, эффективно действуют в условиях стресса, не склонны к тревогам. Однако юноши более напряжены внутренне и чувствительны к происходящему, склонны менять настроение. Девушки же имеют больше признаков, составляющих психиатрическую симптоматику, придают высокое значение социальному окружению, больше волнуются о своём здоровье.

Почти две трети (63 %) девушек и 93 % юношей имеют умеренную потребность в психологической помощи: они признают положительную роль психолога, готовы обратиться за помощью, но в данный момент не имеют желания привлекать к решению проблем других людей. В то же время 5 % девушек нуждаются в срочной психологической помощи, испытывают большое доверие к психологу и стремление к совместному решению проблем.

Повышенный показатель счастья имеют большинство девушек и юношей (74 и 67 % соответственно), притом пониженный показатель имеют 15 и 20 % соответственно.

Обобщая полученные результаты, мы пришли к выводу, что и юноши, и девушки нуждаются в повышении субъективного благополучия, полученные различия актуального уровня благополучия позволяют определить специфичность методов работы по повышению благополучия девушек и юношей.

При развивающей работе с девушками стоит уделить внимание эмоциональной сфере, обеспечить эмоциональный комфорт, проанализировать конкретные причины стремления к доминированию и найти компромиссы, определить меру интернальности (внутреннего и внешнего контроля). Также необходимо рассмотреть самооценку девушек, учитывать все особенности и аспекты, психосоматику, тревожность по поводу своего здоровья.

При работе с группой юношей стоит учитывать особенности социально-психологической адаптации, в том числе ведомость в коллективе; особое внимание уделить феномену перфекционизма и особенностям самооценки. Также стоит обратить внимание на эмоциональный компонент: изменчивость настроения и напряженность.

С учетом всех выявленных особенностей работы с девушками и юношами в настоящее время, нами проводятся групповые консультации в форме «Театрально-психологической гостиной»

в целях повышения субъективного благополучия старшеклассников. В дальнейшем планируем опубликовать результаты реализованной программы психологической помощи.

Библиографический список

1. Абрамович В.К. Эмоционально-волевая саморегуляция: учебно-методическое пособие. Минск: Изд-во БГУ, 2006. 43 с.
2. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 623 с.
3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. М.: Генезис, 2001. 155 с.
4. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008. 688 с.
5. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2000. С. 33–45.
6. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2008. 794 с.
7. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту: пер. с англ. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 320 с.
8. Шаминов Р.М. Психология субъективного благополучия // Вопросы социальной психологии личности. 2003. №4. С. 27–41.

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ИНТЕГРАЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ И ИМЕЮЩИХ РАЗНЫМ СТАЖ РАБОТЫ

К.А. Сугоняко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В течение последнего времени проблема сохранения психического здоровья учителя в образовательном учреждении стала особенно острой. Высокая эмоциональная включенность в деятельность, жесткие временные рамки деятельности (урок, четверть, год), организационные моменты педагогической деятельности (нагрузка, расписание, кабинет) и ответственность перед администрацией, родителями и обществом в целом за воспитание нового поколения провоцируют возникновение синдрома эмоционального выгорания.

Впервые об эмоциональном выгорании заговорили в США. В 1974 г. Х. Дж. Фреденбергер ввел понятие «burnout» – выгорание [1].

Позднее более полное трактование данной проблемы дала социальный психолог Кристина Маслач. **Синдром эмоционального выгорания (СЭВ)** – это синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам [2].

СЭВ, по мнению К. Маслач, состоит из: эмоционального истощения, деперсонализации и редукации личных достижений. Основной составляющей синдрома является **эмоциональное истощение**, которое понимается как чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Данное состояние выражается в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении, в агрессивных реакциях, появлении симптомов депрессии.

Деперсонализация предполагает циничное и безличное отношение к деятельности и проявляется в деформации отношений с другими людьми. Это может быть либо повышение зависимости от других, либо повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к объектам своего труда, которое выражается в дальнейшем в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

Редукция личных достижений проявляется либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственно-

го достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. У профессионала возникает чувство профессиональной некомпетентности в своей деятельности, осознание неуспеха в ней [2].

В нашем исследовании приняли участие 44 учителя различных школ Красноярска. Цель исследования: выявить особенности проявления синдрома эмоционального выгорания учителей образовательных учреждений, а также рассмотреть, учителя какой степени обучения и с каким стажем работы более подвержены влиянию СЭВ.

В диагностический комплекс вошли пять методик. Ниже мы представим результаты опросника «Определение психического выгорания учителей» А.А. Рукавишникова, который нацелен на интегральную диагностику эмоционального выгорания.

Все полученные в ходе проведения методики данные были обработаны в соответствии с тестовой процедурой. Для проведения сравнительного анализа мы разделили учителей на группы по стажу работы в образовательном учреждении.

Результаты методики показали, что в группах учителей, разделенных по стажу работы:

I (до 5 лет) – из 14 учителей благополучными являются 4 учителя (29 %), 2 учителя находятся в группе риска (14 %), «выгоревшими» можно считать 8 учителей (57 %);

II (5–10 лет) – из 6 учителей «выгоревшими» можно считать 5 учителей (83 %), 1 учитель находится в группе риска (17 %). Учителей благополучных нет;

III (более 10 лет) – из 24 учителей благополучными являются 8 учителей (33 %), 7 учителей находятся в группе риска (29 %), «выгоревшими» можно считать 9 учителей (38 %).

Далее мы рассмотрели выраженность всех степеней СЭВ в группах учителей, разделенных по стажу работы.

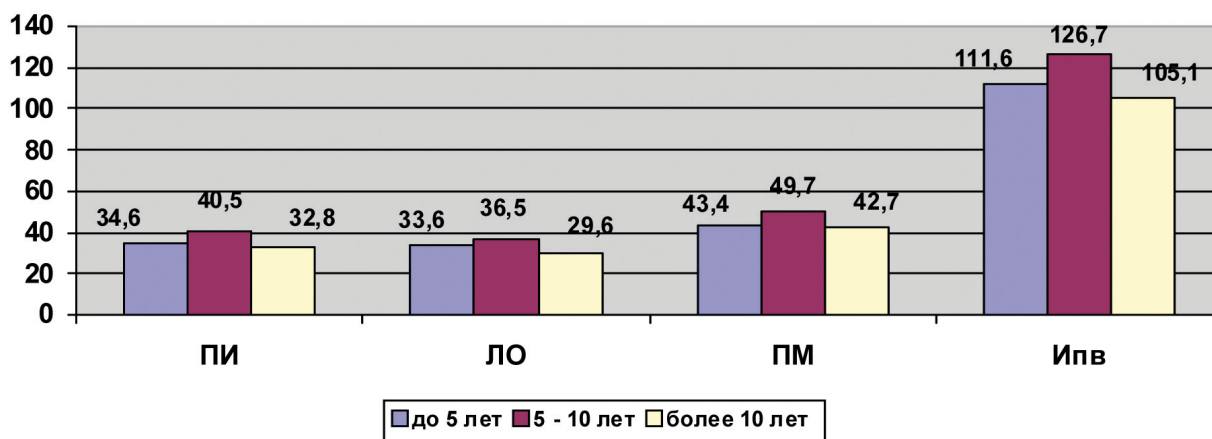


Рис. 1. Степень выраженности СЭВ в группах учителей, разделенных по стажу работы (средний балл)

Условные обозначения:

1. «Психоэмоциональное истощение» (ПИ)
2. «Личностное отдаление» (ЛО)
3. «Профессиональная мотивация» (ПМ)
4. Индекс психического «выгорания» (ИПв)

Результаты опросника А.А. Рукавишникова показывают, что СЭВ наиболее других подвержены учителя со стажем работы 5–10 лет. У этой группы учителей на среднем уровне выражены компоненты: «психоэмоциональное истощение» и «личностное отдаление». Это характеризуется истощением эмоциональных, физических, энергетических ресурсов профессионала, работающего с людьми. Истощение проявляется в эмоциональном и физическом утомлении, которое постепенно при высоких показателях этих компонентов может перерасти в хроническое. Личностное отдаление проявляется в уменьшении количества контактов с окружающими, повышении нетерпимости и раздражительности в ситуациях общения. Компонент «профессиональная мотивация» имеет крайне высокие показатели, что отража-

ется на энтузиазме и творческом отношении к работе. Специалист не заинтересован в работе, приходится постоянно заставлять себя, так как мотивация снижена. Показатель индекса психического «выгорания» также крайне высок, что говорит уже о сложившемся синдроме эмоционального выгорания. Возможно, это связано с возрастными особенностями педагогов. Учителя данной группы имеют возрастные границы около 29–39 лет. Примерно в этом возрасте наступает момент, когда человек в первый раз оглядывается назад, оценивает прошлое, он задумывается о том, чего достиг, а в чем потерпел серьезные неудачи. Если неудачи сильны, то человек начинает испытывать эмоциональный дискомфорт, психическое напряжение, неудовлетворенность трудом, переутомление. Возможно, это может быть одним из факторов формирования СЭВ.

У учителей со стажем работы до 5 лет следующие результаты: среднюю выраженность имеет «психоэмоциональное истощение», на высоком уровне – «личностное отдаление», на крайне высоком уровне «профессиональная мотивация». Показателем «профессиональной мотивации» служит продуктивность. Продуктивность учителей этой группы низкая. Они пытаются отгородиться от проблем своих подопечных, коллег по работе, не проявляя должной эмпатии и альтруизма. Показатель индекса психического «выгорания» на высоком значении, но он движется к преодолению барьера в 112 баллов. Можно говорить о выраженности СЭВ в средней степени, которая возникает, возможно, из-за того, что учитель начальных классов затрачивает много сил на установление эмоционального общения с учеником, которое в начальной школе очень близкое, искреннее и открытое. К тому же мотивация и «личностное отдаление» влияют на развитие СЭВ. Из-за изменения отношения к работе в негативную сторону ухудшается общение с учеником, отношение к нему.

Наименее подвержены СЭВ учителя со стажем работы более 10 лет. Показатели первых двух компонентов выражены в средней степени. Но проблема мотивационной сферы проявляется тоже достаточно остро, так как показатели этого компонента крайне высоки. Возможно, это связано с большой загруженностью специалистов. Причины спада профессиональной деятельности учителя с большим стажем работы выделяет Ю.Л. Львова. По ее мнению, это:

- стремление педагога использовать новые достижения науки и невозможность их реализовать в сжатые сроки обучения; отсутствие отдачи учащихся; несоответствие ожидаемого результата и фактического;
- возникновение и развитие излюбленных приемов, шаблонов в работе и осознание того, что нужно менять сложившуюся ситуацию, но как менять – неизвестно;
- возможность изоляции учителя в педагогическом коллективе, когда его поиски, инновации не поддерживаются коллегами, что вызывает чувство тревоги, одиночества, неверия в себя [3].

Общий индекс психического «выгорания» также высок, что говорит о средней выраженности синдрома. Возникает эмоциональное и физическое утомление, появляются вспышки негатива, равнодушия к подопечным. Профессионал выборочно включает лиц в свой круг общения, иногда неадекватно делает выбор, у него постепенно снижается мотивация к работе.

Также мы рассмотрели стойкость к СЭВ учителей, разделенных по ступеням обучения, и получили следующие результаты.

I (начальная школа) – из 23 учителей благополучными являются 7 (30 %), 5 учителей находятся в группе риска (22 %), «выгоревшими» можно считать 11 учителей (48 %).

II (средняя школа) – из 5 учителей: «выгоревший» учитель 1 (20 %), 2 учителя находятся в группе риска (40 %), благополучные 2 учителя (или 40 %).

III (старшая школа) – из 2 учителей: 2 учителя благополучные (100 %). «Выгоревших» учителей нет, в группе риска учителей нет.

IV (средняя – старшая школа) – из 3 учителей 3 учителя «выгоревшие» (100 %). Учителей с СЭВ и учителей в группе риска нет.

V (начальная-средняя-старшая школа) – из 11 учителей 3 учителя находятся в группе риска (27 %), 7 учителей «выгоревшие» (64 %), и можно считать 1 учителя благополучным (9 %).

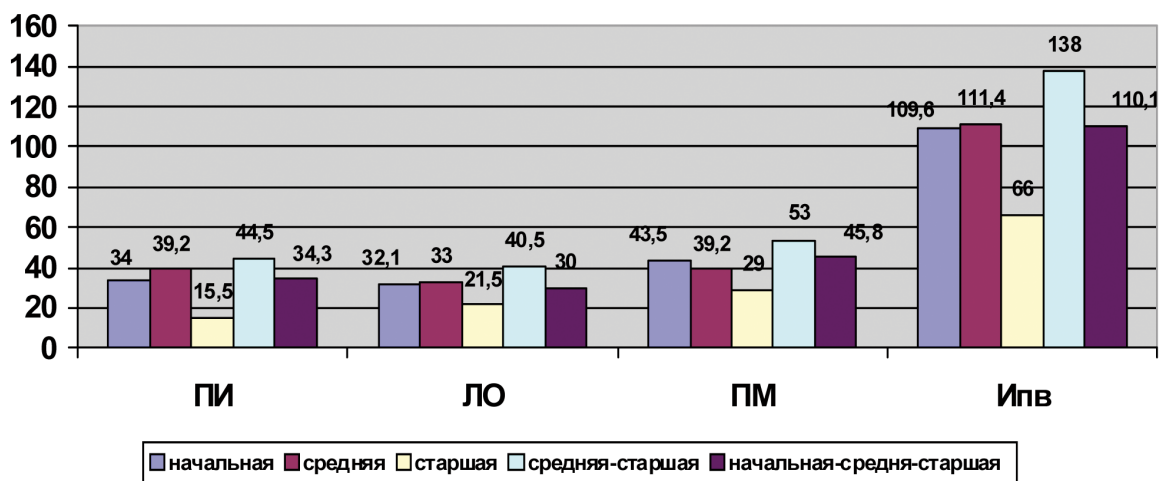


Рис. 2. Степень выраженности СЭВ в группах учителей, разделенных по ступеням обучения (средний балл)

Условные обозначения:

1. «Психоэмоциональное истощение» (ПИ)
2. «Личностное отдаление» (ЛО)
3. «Профессиональная мотивация» (ПМ)
4. Индекс психического «выгорания» (ИПв)

Высоко подвержены влиянию СЭВ учителя средней-старшей ступени обучения. Показатель «психоэмоционального истощения» средний, показатели остальных компонентов находятся на крайне высоком уровне, что говорит о сложившемся синдроме эмоционального выгорания. Можно наблюдать хроническое утомление, как эмоциональное, так и физическое, максимальное ограничение количества контактов с окружающими, резкое нежелание идти на работу, возможна ненависть к выполняемой деятельности.

Степени развития всех компонентов у I, II и V групп учителей находятся примерно на одних уровнях. «Психоэмоциональное истощение» имеет значение среднего уровня, что характеризует этих учителей частой, но не постоянной усталостью. «Личностное отдаление» у учителей начальной и средней школы на высоком уровне. Проявляется негативизм по отношению к другим людям. Среднее значение этот показатель имеет у группы учителей начальной-средней-старшей ступени обучения. Здесь негативизм проявляется чаще всего вспышками. Показатель мотивации крайне высок у всех групп. Не только рабочие, организационные моменты снижают мотивацию, но и частый эмоциональный контакт и с учениками, и с родителями, и с администрацией школы. Учитель чувствует огромную ответственность за воспитание будущего поколения. Груз ответственности может снижать мотивацию к работе, вызывая тревожность. Индекс психического «выгорания» у всех трех групп на высоком уровне, но стремится к крайне высокому.

Менее подвержены влиянию СЭВ учителя старшей ступени обучения. Показатели первого компонента выражены на низком уровне. Учителя чувствуют бодрость, физическую активность. «Личностное отдаление» имеет среднюю выраженность. Начинает проявляться раздражительность в общении. Высокое значение, как и у всех остальных групп, имеет «профессиональная мотивация». Но показатель индекса психического «выгорания» находится на среднем уровне, что говорит о хороших методах саморегуляции эмоциональных состояний специалиста (это эффективное средство профилактики СЭВ).

Таким образом, эмоциональное выгорание очень сильно влияет на человека, подрывая его здоровье и желание работать. Поэтому следует обратить особое внимание на профилактические меры СЭВ.

Библиографический список

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.

2. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: книга для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1992.
3. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. Ярославль, 1999.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ

Н.С. Черданцева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

«Истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок», – утверждал В.А. Сухомлинский [5].

Гуманизация современного образования связана с обновлением всех сфер взаимодействия учителя и учащихся и направлена на создание полноценных условий для развития личности каждого ребенка. Это наиболее важно для начальной ступени школьного обучения, так как у ребенка при поступлении в школу кардинально меняется жизненная позиция и устанавливаются новые взаимоотношения с окружающими, что, в свою очередь, обуславливает преобразования, происходящие в личности младшего школьника, в его Я- концепции.

Некоторые авторы отмечают, что у детей 7–10 лет представления об особенностях своей личности еще недостаточно устойчивы, нет целостного, истинного понимания себя. Тем не менее на данном возрастном этапе в личностной и интеллектуальной сферах закладываются основные предпосылки для дальнейшего развития Я-концепции. В связи с этим младший школьный возраст мы можем назвать сензитивным для формирования позитивной Я- концепции, так как она характеризуется наибольшей пластичностью, поэтому возможно ее качественное изменение в ходе значимой для ребенка учебно-познавательной деятельности, структура которой позволяет органично включить в ее содержание педагогически управляемый процесс формирования у младшего школьника позитивного представления о себе.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что изобразительная деятельность является важным фактором развития личности ребенка. Она предоставляет большие возможности для умственного, эмоционально-эстетического, графомоторного и волевого развития, для совершенствования всех психических функций, осуществления коррекции двигательных навыков, пространственной организации и т. д.

Освоение как можно большего числа разнообразных изобразительных техник позволяет обогащать и развивать внутренний мир детей. Говоря об изобразительных техниках и материалах, можно разделить их на традиционные и нетрадиционные. В первом случае мы знаем почти все: от красок до различных мелков, а во втором – затрудняемся ответить, так как можно рисовать зубной щеткой, ватой, пальцами, ладонью, тампоном, мятой бумагой, свечой, трубочкой, гоня каплю краски по листу бумаги (выдувание) [6].

Дети любят рисовать, когда это у них хорошо получается. Рисование карандашами, кистью требует высокого уровня владения техникой рисования, сформированных навыков и знаний, приемов работы. Очень часто их отсутствие быстро отвращает ребенка от рисования, поскольку в результате его усилий рисунок получается неправильным, он не соответствует желанию ребенка получить изображение, близкое к его замыслу или реальному объекту, который он пытался изобразить. Поэтому необходимо использовать такие техники рисования, которые создадут ситуацию успеха у детей и сформируют устойчивую мотивацию.

Нетрадиционные техники рисования позволяют ребенку преодолеть чувство страха перед неудачами в изобразительной деятельности, помогая детям почувствовать себя свободными, раскрепоститься, увидеть и передать на бумаге то, что обычными способами и материалами сделать трудно. Рисование необычными материалами и оригинальными техниками позволяет детям ощутить незабываемые положительные эмоции. По эмоциям можно судить о том, что в данный момент радуется, интересуется, повергает в уныние, волнует ребенка, что характеризует его сущность, характер, индивидуальность.

Можно сказать, что нетрадиционные техники рисования позволяют выразить в рисунке чувства и эмоции, дают ему свободу и вселяют уверенность в своих силах. Владея разными техниками и способами изображения предметов или окружающего мира, ребенок получает возможность выбора.

На занятиях по изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник рисования у детей развиваются ориентировочно-исследовательская деятельность, фантазия, память, эстетический вкус, познавательные способности, самостоятельность. Он использует цвет как средство передачи настроения, экспериментирует. Работа с нетрадиционными техниками изображения стимулирует положительную мотивацию рисуночной деятельности, вызывает радостное настроение, снимает страх перед краской, боязнь не справиться с процессом рисования. Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации. Например, рисование по стеклу (витраж), роспись по ткани (батик), рисование мелом по бархатной бумаге.

Такие техники не утомляют младших школьников, у них сохраняются высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания. Для будущего детей это очень важно, так как время не стоит на одном месте, а движется вперед.

Техники изображения могут способствовать ослаблению возбуждения слишком эмоционально расторможенных детей. Нетрадиционное рисование увлекает, и чем сильнее ребенок увлечен, тем больше он сосредоточивается. Таким образом, использование нетрадиционных техник рисования способствует познавательной деятельности, коррекции психических процессов и личностной сферы дошкольников в целом.

Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации. Если чрезмерно активный ребенок нуждается в обширном пространстве для разворачивания деятельности, если его внимание рассеянное и крайне неустойчивое, то в процессе нетрадиционного рисования зона его активности сужается, уменьшается амплитуда движений. Крупные и неточные движения руками постепенно становятся более тонкими и точными.

Занятия по рисованию могут проводиться педагогами дополнительного образования, воспитателями дошкольных учреждений, родителями, учителями начальных классов.

К нетрадиционным техникам рисования относятся:

- «*Монотипия*»;
- «*Печатание листьями*»;
- «*Рисование нитками*» (*ниткография*);
- «*Восковые мелки и акварель*»;
- «*Граттаж*»;
- «*Кляксография*»;
- «*Набрызг*»;
- «*Рисование руками, ладонью, пальцами*»;
- «*Мятый рисунок*»;
- «*Рисование по стеклу*» (*витраж*);
- «*Рисование методом тычка*»;
- «*Оттиск поролоном, пенопластом, печатками, смятой бумагой*»;
- «*Пуантилизм*»;
- «*Рисование по ткани*» (*батик*);

- «Мраморная бумага»;
- «Каракулеграфия» (дорисовывание предложенных фигур);
- «Тычkovание»;
- «Рисование по мокрому»;
- «Пластелиновая живопись» и др.

Каждый из этих методов – маленькая игра, которая доставляет детям радость, положительные эмоции. На занятиях нетрадиционной техникой рисования ребенок учится думать, творить, фантазировать, мыслить смело и свободно, нестандартно, в полной мере проявлять свои способности, развивать уверенность в себе, в своих силах [6].

Научившись выражать свои чувства на бумаге, учащийся начинает лучше понимать чувства других, учится преодолевать робость, страх перед рисованием, перед тем, что ничего не получится, он уверен, что получится, и получится красиво.

Остановимся более подробно на некоторых нетрадиционных техниках рисования, положительно влияющих на Я-концепцию в развитии младших школьников.

Технику **«монотипии»** в психологии и педагогике используют для развития воображения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Эта техника позволяет преодолеть негативные переживания, снять эмоциональное напряжение, тревожность [4].

«Кляксография», или игры с кляксами, помогают развить глазомер, координацию движений, фантазию и воображение, а также способствуют снятию напряжения у детей, улучшают настроение.

При работе над техникой **«рисование нитками» (ниткография)** у детей формируется мотивация достижения успеха, выравнивается эмоциональное состояние группы, снижается напряженность. Смешанная техника рисования **«восковые мелки + акварель»** улучшает настроение, развивает фантазию и воображение, снижает уровень тревожности. В результате работы в технике **«граттаж» (воскография)** психологическая защита в виде демонстративности, негативизма, агрессии уступает место инициативности и творчеству. Ребенок старается выполнить работу более аккуратно, становится более усидчивым. Техника **«набрызг»** выравнивает эмоциональное состояние ребенка, улучшает настроение.

«Мятый рисунок» позволяет развивать глазомер, закреплять пройденный материал. С помощью техники **«рисование по стеклу» (витраж)** можно сконцентрировать внимание учащегося, развиваются глазомер, усидчивость.

«Рисование методом тычка» помогает преодолеть негативные переживания, снять эмоциональное напряжение, тревожность, а **«пуантилизм»** развивает фантазию ребенка, воображение, улучшает настроение, выравнивает эмоциональное состояние группы, снижает напряженность, в том числе и телесную.

«Рисование по ткани» (батик) развивает внимание, фантазию, улучшает настроение. В ходе работы над техникой **«мраморная бумага»** формируется мотивация саморазвития, развиваются фантазия и воображение, происходит эмоциональное осознание своего поведения, снижается уровень тревожности и улучшается настроение.

По сложности задач, развивающих представление и зрительную память, **«каракулеграфия»** – наиболее сложная техника, так как требует определенного уровня развития воображения, опыта, наблюдений. Техника развивает фантазию, снижает напряженность, позволяет детям лучше узнать себя, друг друга.

При работе с детьми в технике **«Пластелиновая живопись»** ребенок начинает чувствовать себя спокойно, расслабляется. У него развиваются воображение, моторика рук, снижается напряженность, улучшается настроение.

Каждый из перечисленных выше приемов может быть использован как отдельно, так и в комплексе. Их можно объединить с любой другой техникой рисования.

Таким образом, мы видим, что на занятиях декоративно-прикладного творчества в начальной школе можно применять огромное количество разнообразных нетрадиционных техник рисования. Общим для нетрадиционных техник является возможность учителя познакомить де-

тей с разнообразием художественных материалов и приемами работы с ними, создать условия, где учащиеся должны самостоятельно мыслить, выражать свои чувства, переживания, эмоции, настроения. Существуют нетрадиционные техники рисования (монотипия, кляксография), которые не только тренируют руки, мышление и воображение, но и могут служить для выплеска и снятия эмоционального напряжения, тревожности.

Таким образом, нетрадиционные техники рисования позволяют выразить в рисунке чувства и эмоции, дают ребенку свободу и вселяют уверенность в своих силах, что способствует развитию положительного отношения к себе.

Библиографический список

1. Альтшуллер Г.С. Использование нетрадиционных техник рисования в изобразительной деятельности // Работа с дошкольниками. 2007. № 6. С. 96.
2. Давыдов В.В., Громыко Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Вопросы психологии. 1994. №6. С. 31–37.
3. Комарова Т., Савенко А. Коллективное творчество детей. М., 2005.
4. Королева А.А. Использование креативных методов арттерапии в коррекционно-развивающей работе психолога с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Специальное образование. 2009. № 3. С. 34–43.
5. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. М.: Молодая гвардия, 1980.
6. Фатеева А.А. Рисуем без кисточки. Ярославль: Академия развития, 2009. 96 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Шабанова, Е.С. Панкова

Сформированность универсальных графических навыков – основа для любых видов тонкокоординированной зрительно-моторной деятельности по формированию навыка письма – очень важна уже к моменту начала школьного обучения. Ведь только после формирования универсальных графических навыков можно переходить к процессу обучения письму на основе написания элементов школьного шрифта [2]. К сожалению, не все дети к моменту поступления в начальную школу имеют одинаковые «стартовые возможности» для формирования в дальнейшем зрительно-моторной координации. Развитие последней необходимо не только первоклассникам, осваивающим сложнейший навык письма, но и всем учащимся начальных классов, поскольку развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития детей.

Зрительно-моторная координация – согласованность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечного анализаторов. Л.А. Венгер утверждает, что готовность ребенка к школе определяется степенью развития зрительно-моторной координации, т. е. «насколько рука умеет слышать глаз». Мышцы руки должны быть достаточно крепкими, хорошо развита мелкая моторика, чтобы ребенок мог держать ручку или карандаш и не уставал при письме. Помимо этого, он должен уметь внимательно рассмотреть предмет или картинку, выделить детали. К пяти годам, как правило, эти умения уже сформированы. Педагогам необходимо обращать внимание не только на отдельные движения руки и глаза, но и на их координацию между собой: важны согласованные движения глаз и рук, чтобы пальцы как бы слышали ту информацию, которую им дают глаза [1]. О трудности такой координации говорит тот факт, что многим детям проще рисовать по памяти, чем с натуры, так как при рисовании с натуры внимание раздваивается, ребенку трудно координировать действия глаз и рук. При несформированной зрительно-моторной координации страдают темп и качество выполнения заданий.

Базой исследования явилось муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Козульская средняя общеобразовательная школа № 2» (учащиеся 3а класса в количестве 20 человек), где в феврале–марте 2013–2014 учебного года было проведено экспериментальное ис-

следование (во внеурочное время). В ходе эксперимента были использованы четыре методики для определения уровня зрительно-моторной координации: мотометрический тест, зрительно-ручная координация, тест на ручную скорость (работа со спичками), тест на координацию и точность движений (работа с деревянным яйцом и указкой)). Проанализировав время, качество выполнения заданий, точность попадания в центр мишени и количество ошибок при перемещении объекта, мы выделили три уровня зрительно-моторной координации младших школьников – высокий, средний и низкий. (высокий – от 44 до 51 балла, средний – от 22 до 39 баллов, низкий – 0–17 баллов).

Мотометрический тест: ребенку предлагается обвести ручкой два предварительно нарисованных карандашом круга диаметром 3 см – один правой, другой левой рукой попеременно.

Зрительно-ручная координация: ребенок встает на расстояние вытянутой руки от мишени (листок бумаги с нанесенной на ней целью, которая представляет собой крест размером 2*2 см). В ведущую руку берет ручку с острым концом и под счет пытается попасть в цель. Выполняется пять попыток.

Тест на ручную скорость: перед ребенком рассыпается комплект спичек: 12 белых и 12 красных. Ему нужно разложить красные спички по черным линиям, начерченным на картоне.

Тест на координацию и точность движений: ребенку предлагается прокатить деревянное яйцо по искривленной линии длиной 1 м и шириной 5 см при помощи указки.

Суммирование баллов каждого уровня по всем методикам позволяет заключить, что в классе 5 % детей с низким уровнем зрительно-моторной координации, 70 % – со средним и 25 % – с высоким. Таким образом, 75 % детей конкретного класса нуждаются в дополнительной работе по формированию зрительно-моторной координации. Лучший результат младшие школьники показали по времени выполнения задания (10–12 с), качество выполнения задания у большинства соответствовало отклонению в 2 мм (низкий уровень зрительно-моторной координации). По точности попадания в мишень и наличию ошибок школьники демонстрировали средний уровень.

Так, в данном классе младшие школьники демонстрируют:

– относительно высокую скорость выполнения заданий и точность попадания в мишень (методика 2, 3) – 50 % детей на низком и среднем уровне;

– средний уровень координации и точность движений (методика 4) – 70 % детей имеют низкий и средний уровень;

– низкий уровень качества обведения кругов левой и правой рукой – 90 % испытуемых показали низкий и средний уровни.

Последнее свидетельствует о необходимости проведения дополнительных занятий по развитию мелкой моторики пальцев как правой, так и левой руки. Для повышения уровня зрительно-моторной координации нами разработана программа формирующего эксперимента, включающая упражнения на развитие мелкой моторики пальцев обеих рук младших школьников: лепку из пластилина, бисероплетение и пальчиковые игры. Во время лепки из глины или пластилина особенно хорошо развивается мелкая моторика, укрепляется мускулатура пальцев, вырабатываются тонкие движения руки и пальцев. Пальчиковые игры – своеобразные упражнения для развития мелкой мускулатуры пальцев. Они развивают координацию движений, помогают концентрировать внимание. Их можно организовывать и перед занятиями, и в качестве активного отдыха. Занятие бисероплетением также способствует развитию мелкой моторики, так как при этом задействованы мелкие мышцы кистей рук и уделяется внимание согласованной работе двигательного и зрительного анализаторов.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М.: Просвещение, 2000.
2. Гуров В.А., Смирнов А.И., Подоплелова Н.Г. Комплексная методика формирования универсальных графических навыков у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников: методические рекомендации. Красноярск: ККИПК, 2012.

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
«Современное начальное образование:
проблемы и перспективы развития»

Красноярск, 21–23 мая 2014 г.

Электронное издание

Редактор *Ж.В. Козуница*
Корректор *А.В. Кротова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 11.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 9,25

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
Секция «Общая педагогика»**

Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

Н.Е. Строгова

И.О. Кононенко (отв. ред.)

И.Г. Озерец

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Общая педагогика». Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.О. Кононенко; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Галоян Г.О.</i> Профессиональное самоопределение старшеклассников.....	4
<i>Польничева Т.А.</i> Операционно-деятельностный аспект формирования позитивной Я-концепции у будущих бакалавров педагогического образования.....	6
<i>Глухенькая О.А., Фоос Ж.Л.</i> Культура невербального общения как основа коммуникативной компетентности современного учителя.....	8
<i>Ермакова К.С.</i> Развитие познавательного интереса у шестиклассников на уроках по основам безопасности жизнедеятельности.....	12
<i>Авсиевич Е.М.</i> Электронный психолого-педагогический словарь по проблеме формирования характера подростка как ресурс профессионального становления будущего учителя.....	15
<i>Никитенко М.В.</i> Педагогические условия использования символов и ритуалов в формировании групповой сплоченности участников оборонно-спортивного лагеря «Легион».....	17

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Г.О. Галоян

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

И.О. Кононенко

Сегодня деловой и профессиональный мир требует мобильных людей, способных самостоятельно принимать решения и нести ответственность за воплощение этих решений в жизнь, способных реализовать себя в различных профессиональных и социальных ролях, люди с высоким уровнем обучаемости, способные быстро переключаться с одного задания на другое.

Результаты опроса старшеклассников школы № 10 г. Красноярска показали, что 40 % учащихся имеют хорошую способность к обучению, могут быстро переключаться с одного задания на другое и при этом верно их выполнять, а 10 % имеют средний уровень обучаемости и им требуется некоторое время для того, чтобы понять и правильно выполнить требуемое.

Мир профессий разнообразен. Он включает в себя тысячи интереснейших специальностей. В юношеском возрасте каждый стоит перед выбором. Старшеклассника манят десятки профессий. Каковы они? Разные виды труда требуют от человека разных и подчас противоречивых качеств. В одном случае это способность ладить с людьми, управлять и подчиняться, в другом – высокая культура общения, в третьем – острота наблюдений. Конечно, если тебе 15–17 лет, разобратся в таком разнообразии своих личностных качеств, способностей нелегко [5, с. 177].

Самостоятельный выбор профессии – это «второе рождение человека». Ведь от того, насколько правильно выбран жизненный путь, зависят общественная ценность человека, его место среди других людей, удовлетворенность работой, физическое и нервно-психическое здоровье, радость и счастье.

Условно составляющие формулы профессий можно обозначить как «Хочу», «Могу», «Надо».

Под составляющей «Хочу» понимают интересы и склонности человека. Интересы и склонности могут совпадать и не совпадать, могут быть направлены к одному, нескольким, многим видам деятельности.

Под составляющей «Могу» подразумевается индивидуальные способности человека, обеспечивающие успешность выполнения какой-либо деятельности, легкость усвоения и овладения данной деятельностью, творческие возможности человека. Но этих знаний недостаточно для правильного выбора профессии. Помимо «Хочу» и «Могу», есть еще и третья составляющая, которую мы называем словом «Надо» – это потребности рынка труда. Обществу нужны специалисты разных профессий. Выбирая профессию, нужно согласовывать свой выбор с потребностью общественного производства в кадрах.

Сочетание этих трех важных аспектов при обдумывании профессионального плана поможет определить оптимальные пути выбора профессии для каждого человека, что крайне важно для сложившихся на сегодняшний день условий рынка труда.

Старшеклассники склонны совершать ошибки на пути к правильному выбору профессии, разница лишь в том, что одни могут понять и постараться исправить допущенную ошибку, а другие, осознавая свой неверный выбор, опускают руки.

Выделяют несколько типичных ошибок при выборе профессии [2]. Зная об этих ошибках, старшеклассники смогут предостеречь себя и выбрать именно ту профессию, которая в максимальной степени им подходит.

1. Неумение разобраться, оценить свои способности и мотивы выбора профессии.
2. Отсутствие собственного решения в выборе профессии под влиянием некомпетентных лиц.
3. Увлечение только внешней или какой-либо одной стороной профессии.
4. Перенесение отношения к человеку, который является представителем данной профессии, на саму профессию.

5. Ориентация сразу на профессии высшей квалификации.
6. Отождествление учебного предмета с профессией.
7. Пренебрежение к некоторым важным для общества профессиям.

Таким образом, можно сказать, что сознательным выбор профессии будет лишь в том случае, если он глубоко мотивирован: человек правильно оценивает свои возможности и знает содержание той деятельности, которую ему предстоит осуществлять.

Отмечается, что значительная часть подростков (возраст 15–17 лет) испытывает страх перед необходимостью принятия решения. За долгие годы учебы в школе детям предлагались в основном готовые решения, все было известно наперед и определено расписаниями и учебными планами. И вдруг предлагают определиться в таком важном вопросе.

На профессиональный выбор старшеклассников оказывают влияние [1, с. 79]:

1) позиция старших членов семьи. Правильному выбору профессии часто мешают установки родителей, которые стремятся, чтобы дети компенсировали их недостатки в будущем, в той деятельности, в которой они не смогли себя полностью проявить. Наблюдения показывают, что в большинстве случаев дети соглашались с выбором родителей, рассчитывая на помощь родителей при поступлении в какое-либо учебное заведение, забывая, что работать по данной специальности придется им, а не их родителям;

2) позиция сверстников (одноклассников). Дружеские отношения старшеклассников уже очень крепки и влияние их на выбор профессии не исключено, так как внимание своего профессионального будущего сверстников также возрастает. Именно позиция микрогруппы может стать решающим в профессиональном самоопределении;

3) позиция учителей, школьных педагогов, классного руководителя;

4) личные профессиональные планы. В поведении и жизни человека представления о ближайшем и отдаленном будущем играют очень важную роль. Профессиональный план или образ, мысленное представление, его особенности зависят от склада ума и характера, опыта человека. Он включает в себя главную цель и цели на будущее, пути и средства их достижения;

5) способности. Способности, таланты учащегося старших классов необходимо рассматривать не только в учебе, но и ко всем другим видам общественно ценной активности. Так как именно способности включает в себя будущая профессиональная пригодность;

б) информированность. Учащимся старшей школы также необходимо выявить свою профессиональную направленность к определенной сфере деятельности, учитывая свои интересы, склонности и способности.

Результаты проведенной нами методики показали, что 20 % учащихся 10 класса школы № 10 г. Красноярск склонны к профессиям типа «Человек – техника», который включает в себя профессии, связанные с созданием, монтажом, сборкой и наладкой технических устройств, эксплуатацией технических средств, ремонтом техники; 40 % к профессиям типа «Человек – человек», предметом профессий которого являются другие люди и предъявляются высокие требования к коммуникативным качествам работника; 30 % – «Человек – художественный образ», что предполагает профессии, связанные с созданием, проектированием, моделированием художественных произведений, с воспроизведением, изготовлением различных изделий по эскизу, образцу и 10 % – к профессиям типа «Человек – знаковая система», то есть профессии, связанные с текстами, с цифрами, формулами и таблицами, с чертежами, картами, схемами, со звуковыми сигналами.

Заметим, что ни один из опрошиваемых, по результатам проведенной методики, не склонен к выбору профессий типа «Человек – природа», который включает в себя профессии, связанные с изучением живой и неживой природы, с уходом за растениями и животными, с профилактикой и лечением заболеваний растений и животных.

Следует отметить, что, помимо помощи родителей, специалистов, подростки нуждаются в помощи школьных педагогов и классного руководителя. Роль учителя также имеет место быть в профессиональном выборе старшеклассников и классный руководитель обязан проводить профориентационные методики, занятия, классные часы, мероприятия и игры, тем са-

мым информировать учащихся о мире профессий, помогать им трезво оценить свои способности, возможности и выбрать тот род деятельности, который будет доставлять им удовольствие и радость.

Библиографический список

1. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М.: Знание, 2003.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию. 2 изд. М.: Просвещение, 2000.
3. Кроник А.А. Психологические основания типологии индивидуальных стилей жизни. М., 2000.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное личностное самоопределение. М., 2008. 320 с.
5. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в юности. М.: Педагогика, 2004.

ОПЕРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А. Польшцева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

И.О. Кононенко

Случалось ли вам сравнивать себя, какой ты есть сейчас, с собой желаемым? Наверняка, да. Как вы это делали? Слушали свои внутренние ощущения или спрашивали совета у окружающих? Эти размышления оставались на уровне размышлений или же вы предпринимали какие-то действия для саморазвития?

Идеальный образ Я нужен нам для развития. Это важный элемент вхождения в социум и инструмент для поддержания самооценки на высоком уровне.

Представления человека о себе носят двойственный характер. С одной стороны, у человека есть знания о том, каков он в реальности, какими качествами обладает. В психологии такая система представлений о себе называется Я-реальное (понятие Я-реальное не предполагает, что эти представления всегда реалистичны, речь идет о том, что они отражают собственное мнение человека о себе, которое может, как соответствовать так и не соответствовать истине).

Но, с другой стороны, есть некий идеал – представление о том, каким следует быть. У ребенка он обычно связан с образом какого-то конкретного человека или социальной роли, а у подростка это чаще уже не образ конкретного персонажа, а некий перечень качеств, которому он хотел бы соответствовать.

Я-реальное и Я-идеальное обычно совпадают далеко не полностью. Большинство людей не вполне удовлетворены собой и желают быть лучше, чем есть на самом деле. Это вполне нормальное состояние, без которого невозможно саморазвитие. Чем больше развит подросток в интеллектуальном плане и чем значительнее его творческий потенциал, тем выше у него степень этого расхождения. То есть он нацелен на высокие ориентиры, полностью соответствовать которым не удастся (что, собственно, и стимулирует его к постоянному развитию).

Привести реальное в соответствие с желаемым можно только через деятельность: учеба, труд, спорт или иная форма совершенствования.

Важным в реализации операционно-деятельностного аспекта является включение студентов в квазипрофессиональную деятельность. Как утверждают Р. Бернс, К. Роджерс и др., эффективное взаимодействие способен осуществлять только учитель с позитивной Я-концепцией [1]. Опыт микропреподавания актуализирует формирование Я-концепции, складывающееся на основе индивидуальных особенностей личности, а также под действием механизма взаимного общения.

Я-концепция – это комплекс форм поведения человека по отношению к самому себе; это значения, которые формируются в процессе участия в совместных действиях. Сознательное по-

ведение является не столько проявлением того, каков человек на самом деле, сколько результатом представлений человека о себе самом, сложившихся на основе последовательного обращения с ним окружающих [5].

Активизация учебного процесса начинается с диагностирования и целеполагания в педагогической деятельности. Это *первый этап работы*. При этом преподаватель помнит о создании положительно-эмоционального отношения у студента к предмету, к себе и к своей деятельности.

Далее, на *втором этапе*, преподаватель создает условия для систематической, поисковой учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечивая условия для адекватной самооценки учащихся в ходе процесса учения на основе самоконтроля и самокоррекции.

На *третьем этапе* преподаватель стремится создать условия для самостоятельной работы студентов и для индивидуально-творческой деятельности с учетом сформированных интересов. При этом преподаватель проводит индивидуально-дифференцированную работу с учащимся с учетом его опыта отношений, способов мышления, ценностных ориентаций.

Учебно-познавательная деятельность – многоуровневая система, включающая активные формы регуляции и преобразования разных систем: теоретических и методических. Особенно продуктивной может быть совместная деятельность преподавателя и студента (студент – студент; преподаватель – преподаватель).

К сожалению, большая часть студентов не стремится обнаруживать свои способности, предпочитая действовать в рамках предъявляемых требований, считая для себя слишком многое невозможным. Ввиду этого актуален вопрос о создании условий, при которых обнаружение и развитие своих возможностей было бы для студента естественной потребностью, что в целом способствовало бы его личной самореализации.

Практические занятия имеют целью закрепить знания, перенести их в новую ситуацию, сформировать у студентов общепедагогические понятия и основные педагогические умения в решении практических задач и ситуаций. При этом происходят и обобщение, и конкретизация, и использование практических сведений из ряда других предметов, прежде всего практической психологии, что способствует интеграции знаний о ребенке.

Основными методами при проведении практических занятий становятся:

- упражнения;
- конструирование педагогических ситуаций;
- моделирование обобщающих схем;
- поиск нужной информации;
- самостоятельное пополнение знаний.

Два последних метода свидетельствуют о том, что на занятии будут использованы поисковые методы, проведено небольшое исследование. Студенты работают с научными текстами, справочной и историко-педагогической литературой, добываясь умения быстро ориентироваться в ситуациях (стандартных, критических, экстремальных) и принимать правильное психолого-педагогическое решение, а также составлять программу дальнейшего исследования.

Цели проведения практических работ заключаются в отработке умений и навыков, в систематизации и обобщении полученной информации, переводе ее в личностные знания, что способствует формированию Я-концепции и таких практических умений, которые необходимы в профессиональной деятельности преподавателя.

Таким образом, формируются такие навыки профессиональной работы, как способность быстро и качественно ориентироваться в профессиональной деятельности, чувство уверенности в профессиональной деятельности, принадлежность профессиональному кругу, любовь к своему предмету, владение конъюнктурой профессиональной деятельности.

Одной из проблем, связанных с формированием профессионально-компетентной личности, является переход студентов от учебной к профессиональной деятельности в рамках педагогической практики. Именно в процессе педагогической практики происходит формирование целостной структуры профессиональной деятельности педагога на основе интегрирования учебных дисциплин в целостное представление о профессии, обеспечивая логическую завершен-

ность профессиональной подготовки студентов. Как показывает многолетнее руководство педагогической практикой студентов, наиболее часто возникающие проблемные ситуации по организации и проведению студентами уроков зависят в первую очередь от недостаточности их практической подготовки и страха выступить перед коллективом слушателей. Решением этих проблем, по нашему мнению, станет квазипрофессиональная деятельность. Таким образом, вовлечение студента на аудиторных занятиях в квазипрофессиональную деятельность способствует формированию таких факторов компетентности будущих бакалавров, как:

- развитие профессионально важных качеств, воспитание профессиональной позиции;
- получение опыта самостоятельной профессиональной деятельности;
- формирование мотивации учебно-профессиональной деятельности, профессионального саморазвития;
- выдвигание цели формирования компетентности в качестве основной педагогической задачи.

Библиографический список

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия / ред. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах; М., 2003.
2. Зязина Т.В. Квазипрофессиональные технологии обучения в подготовке будущих педагогов // Проблемы научной организации образовательного процесса в медицинском вузе: материалы 1 Межрегион. науч.-практ. конф. Воронеж: ВГМА, 2006.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. С. 71–82.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Педагогика, 1995.
5. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест, 1998.

КУЛЬТУРА НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

О.А. Глухенькая, Ж.Л. Фоос

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент
Л.П. Михалева*

Одним из наиболее популярных методологических оснований организации образовательного процесса в системе ВПО в настоящее время, безусловно, является компетентностный подход, способствующий формированию содержания образования «от результата», в качестве которого рассматривается не некая сумма усвоенной информации, а способность профессионала эффективно действовать в различных ситуациях (В.А. Болотов, В.А. Сластенин, К.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.). Так, В.А. Сластенин под педагогической компетентностью понимает интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность учителя выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в конкретно-исторический момент нормами [1, с. 45].

Многие авторы представляют компетентность как совокупность трех аспектов:

- смысловой, позволяющий адекватно осмыслить и оценить определённые ситуации;
- проблемно-практический, способствующий пониманию ситуации с позиции цели, задач и норм;
- коммуникативный, позволяющий организовать продуктивное общение.

Таким образом, профессиональная культура педагога не ограничивается его компетентностью в определенной области знаний и методической культурой. Он перестает быть только транслятором знаний, а становится организатором развивающего, воспитывающего пространства, что немыслимо без культуры педагогического общения, ведь именно общение – главное орудие педагогической деятельности. При этом одной из составляющих оптимального педагоги-

ческого общения является совершенное владение преподавателем средствами педагогического взаимодействия, т. е. всеми вербальными и невербальными средствами общения с учащимися.

Весьма актуальной является трактовка коммуникативной компетентности как профессионально значимого, интегративного качества, основными компонентами которого является способность конструировать прямые и обратные связи, а также речевые и неречевые (невербальные) умения. При этом уровень сформированности коммуникативной компетентности напрямую коррелирует с уровнем развития коммуникативных способностей педагога, с его коммуникативной культурой. Коммуникативные способности педагога представляют комплексную характеристику умений выстраивать целесообразные педагогические отношения с субъектами образовательного процесса. Коммуникативная культура педагога понимается как искусство социального взаимодействия, опосредованного педагогической деятельностью и его личностными свойствами (А.А. Леонтьев, В.В. Соколов, В.А. Слостенин и другие) [4, с. 97–101].

В контексте заявленной нами темы для нас особенно значимо, что невербальные средства общения играют существенную роль и в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие учителя и ученика. Так, А.С. Макаренко писал, что для него в его практике, «как и для многих опытных учителей, такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть» [2, с. 97]. Однако в последнее время «эти пустяки» стали привлекать большое внимание исследователей феномена общения. Многие ученые выделяют невербальное общение как значимую часть педагогической деятельности. Например, Л.М. Митина утверждает: «взаимодействие ученика и учителя состоит прежде всего в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. Передача этой информации осуществляется и вербальным путем, и с помощью различных средств невербальной коммуникации» [3, с. 14]. Общаясь с учениками, учитель значительную часть информации относительно их эмоционального состояния, намерений, отношения к чему-либо получает не только из слов учеников, но и из жестов, мимики, интонации, позы, взгляда, манеры слушать, которые подчас оказываются более выразительными и действенными, чем слова. В этой связи очень важно уметь «декодировать» движения лица и тела, читать по выражению А. Пиза, «человека как книгу». В то же время педагогу важно помнить, что и ученики осознанно или подсознательно «считывают» его невербальные сигналы.

Таким образом, средства невербального общения всегда соответствующим образом задействованы в ходе учебно-воспитательного процесса. К таковым средствам традиционно относят: мимику и пантомимику, прикосновения, дистанцию общения и визуальное взаимодействие. Данные средства входят в арсенал педагогической техники, позволяющей педагогу глубже, ярче, талантливее выразить себя и добиться оптимальных результатов в своей профессиональной деятельности.

Например, мимическая сторона общения в системе «учитель – ученик» крайне важна. По лицу человека можно иногда узнать больше, чем он может или хочет сказать, а своевременная улыбка, выражение уверенности в себе, расположенности к общению могут существенно помочь в установлении контактов. Особое место в системе невербального общения учителя занимает система жестов. Жестикуляция педагога является для учеников одним из индикаторов его отношения к ним. Жест обладает свойством «тайное делать явным», о чем учитель всегда должен помнить. Характер жестов учителя с первых минут создает определенный настрой в классе. Исследования подтверждают, что если движения учителя порывисты и нервны, то в результате вместо готовности к уроку возникает состояние напряженного ожидания неприятностей. Не менее важна в использовании жестов и такая функция, как активизация различных познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и воображения. Жесты могут иллюстрировать рассказ учителя, с их помощью может осуществляться активизация зрительного восприятия, памяти, наглядно-образного мышления [3, с. 127].

Совместная деятельность учителя и учащихся предполагает не только воздействие учителя, но и обязательную обратную связь. Именно с помощью жеста учитель часто «включает» ее

(вопросительный кивок головой, приглашающие жесты и т.д.), повышает ее интенсивность (жесты одобрения, оценки) или завершает контакт. Жест выступает важным компонентом обратной связи, без понимания которого затрудняется адекватная оценка учителем состояния учащегося, его отношения к педагогу, одноклассникам и т. д. Жесты учителя нередко становятся образцом для подражания. Особенно внимательны дети к случаям неточного употребления жестов, которые отвлекают их от выполняемых заданий на уроке [1, с. 64]. На данном основании мы полагаем, что к культуре невербального поведения учителя в целом и к его жестикуляции в частности необходимо предъявлять высокие требования.

Практически бесконечное многообразие мимических и пантомимических движений и их сочетаний (отмечается, что их всего более 20 000) дает возможность педагогу выразить свое эмоциональное состояние и отношение к определенному ученику, его ответу или поступку: отразить интерес, понимание или равнодушие и т. д. [3, с. 114]. А.С. Макаренко писал по этому поводу следующее: «Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, не может дать своему лицу необходимого выражения или сдерживать свое настроение» [2, с. 37]. Ряд исследований показывает, что учащиеся отдают предпочтение учителям с доброжелательным выражением лица, с высоким уровнем внешней эмоциональности. При этом отмечается, что чрезмерная подвижность мускулов глаз или лица, как и безжизненная их статичность, создает серьезные проблемы в общении с детьми.

Таким образом, невербальный аспект общения является значимым слагаемым коммуникативной компетентности и занимает значительное место в процессе взаимодействия учителя с детьми. Для того чтобы сделать свою деятельность более эффективной, педагог должен брать во внимание не только речь ученика, но и каждый его жест, взгляд, каждое движение и, в свою очередь, строго контролировать собственное невербальное поведение.

Итак, коммуникативная компетентность педагога строится:

- на умении вести не только вербальный, но и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника (ученика);
- умении вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с учениками, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных значимых целей;
- умении идентифицировать себя с учеником, эмпатийно относиться к нему.

Для нас особый интерес представляют исследования, раскрывающие необходимость становления профессиональной компетентности уже на этапе обучения в вузе (В.А. Адольф, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, Л.А. Петровский). В этой связи примечательно, что еще в 80-х гг. XX в. в нашем университете (тогда институте) в программу обучения входил практико-ориентированный курс педагогического мастерства, благодаря которому студенты могли работать над становлением педагогической техники. Как вспоминают преподаватели, курс пользовался успехом, способствуя формированию педагогической направленности студентов. К сожалению, сегодня подобного курса нет, и мы уверены, что его очень не хватает нынешним студентам. Чтобы проверить свое предположение, мы провели опрос студентов филологического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева. Приведем несколько вопросов из разработанного нами опросника.

1. Что Вы можете сказать о специфике педагогического мастерства?
2. Определите взаимосвязь понятий «педагогическое мастерство» и «педагогическая компетентность».
3. Можно ли научиться педагогическому мастерству самостоятельно? (Если да, то как именно?)
4. Целесообразно ли работать над становлением педагогического мастерства в ходе профподготовки в вузе?
5. Воспользовались бы Вы возможностью заниматься дополнительно над развитием своего педагогического мастерства, в том числе и коммуникативной компетентности в стенах нашего вуза (например, посещать клуб/лабораторию педагогического мастерства).
6. Что Вы ждете от такого курса?

Результаты опроса: 54 студента из 70 опрашиваемых на филологическом факультете не прочь работать над развитием своего педагогического мастерства в вузе.

Мы считаем, что для того, чтобы удовлетворить потребность будущих учителей в целенаправленной работе над становлением педагогического мастерства, целесообразно организовать педагогическую лабораторию как форму внеаудиторной деятельности студентов. Занятия могут вести заинтересованные в проблеме студенты старших курсов, возможно, и приглашенные специалисты из числа преподавателей-энтузиастов. Спецификой организации занятий в такой лаборатории, по нашему мнению, должны стать деятельностный подход и интерактивный режим организации встреч.

Приведем примеры практико-ориентированных заданий и упражнений, которые целесообразно использовать в рамках занятий в лаборатории.

Имидж-упражнение «Эффектные движения». Участники обмениваются привлекательными жестами, телодвижениями. Ведущий объясняет, что каждый человек на протяжении своей жизни собирает себе в копилку разного рода привлекательные движения, т. е. такие движения, совершив которые, можно привлечь к себе внимание и заинтересовать. У кого-то это может быть особое движение головой, у кого-то оригинальные жесты руками, у кого-то принятие театральной позы. Такого рода движений-изюминок существует бесконечное множество. Вопрос к участникам: «Кто и какие движения знает»? Для начала ведущий может привести несколько примеров. Он показывает движение, называет его и высказывает свое мнение, уместно ли оно в таких-то ситуациях, что оно может означать. Этим ведущий призывает участников соблюдать некоторый порядок: движение надо назвать, показать и объяснить [5]. Данное упражнение поможет раскрепостить движения, дать возможность почувствовать себя уверенней.

Коммуникативное упражнение «Торговля эмоциями» направлено на развитие коммуникативной компетентности и эмпатийных способностей. Участникам раздаются карточки с эмоциями: радость, грусть, надежда, тоска, удивление, скука, любовь, ненависть, восторг, страх, мечтательность, злобность, подавленность, заинтересованность, безразличие, воодушевление, апатия, счастье, душевная боль. Участники распределяются по парам. Задача: рассказать напарнику содержание недавно просмотренного фильма. При этом надо стараться изображать эмоции, которые указаны на карточках автора рассказа. Партнер же старается определить проявленную эмоцию. Далее напарники меняются ролями: один снова говорит, другой слушает. Затем участники рассказывают жизненные истории, свидетелями которых они были, используя только пантомимику. В конце проходит обсуждение: Какие эмоции было изображать проще? Какие сложнее? Из чего складывается актерское и педагогическое мастерство? По каким сигналам можно понять эмоциональное состояние человека? [5].

Тренинги на развитие эмпатийных способностей

1. «Зеркало». Партнеры работают в парах. Задание: показать как можно более точно определенное эмоциональное состояние (гнев, восторг, удивление, страх, восхищение, страдание). Партнер-«зеркало» сначала «отражает», а затем описывает признаки этого состояния.

2. «Оживи портрет». Участники получают иллюстрации картин художников-портретистов либо фотографии людей в разных эмоциональных состояниях. Задание: принять ту же позу, что и на портрете, предельно точно передать эмоциональное состояние героя. Затем дать его предположительную характеристику, «рассказав» его жесты, мимику, позу.

3. «Задуманное слово». Участники садятся в круг, ведущий упражнения передает соседу воображаемый предмет, тот принимает его, стараясь понять, что он взял в руки, и передает его дальше. Когда «предмет» обошел весь круг, происходит «сверка» того, как кто понимал суть переданного ему предмета, на каких именно жестах фиксировался.

4. «Войди в круг». Все стоят в кругу, один – вне его. Этот человек должен попытаться убедить остальных впустить его в круг, используя невербальные средства общения.

Тренинги на развитие общей мимической реакции. Участникам тренинга предлагается войти в роль учителя и выполнить следующие задания.

1. Начался урок. Вы – за учительским столом. Вдруг в класс входит опоздавший ученик. Вы смотрите на вошедшего с выражением:

– требовательно: «Садись скорее!»;

- вопросительно: «Что случилось?»;
- удивленно: «Не ожидала от тебя!»;
- укоризненно: «Мешаешь работать!»;
- с досадой: «Отвлекаешь!»;
- радостно: «Наконец-то!».

2. Вы вызываете ученика к доске, он сознается, что не выполнил задание. Ваша невербальная реакция:

– сочувствую: «Понимаю, как тебе самому это неприятно»; осуждаю: «Это недопустимо!»; жду: «И чем же ты это объяснишь?»; укоряю: «Это уже не в первый раз»; безразлично: «Что ж, это твоя проблема».

3. Вы записываете текст на доске. «Ученики» должны писать вместе с Вами в тетрадях. Вдруг Вы слышите какой-то шум. Оборачивайтесь с выражением:

– удивления: «Что случилось?»; осуждения: «Почему прервали работу?»; требования: «Включитесь в работу!»; выжидания: «Я жду тишины»; гнева: «Тихо! Нельзя шуметь, когда все работают!»; страдания: «Ну как можно шуметь, когда у нас такое важное дело?».

4. Идет контрольная работа. Вы замечаете, что ученик пытается списывать. Ваши взгляды встречаются. Взгляните на ученика: с укоризной, с настойчивым запретом, с недоумением, с ожиданием дальнейших действий, с гневом.

5. Ученик у доски закончил выполнять задание. Ваша реакция:

– спокойная: «Все правильно»; радостная: «Молодец!»; огорчение: «Жаль, что ты позволяешь себе такое».

Мы уверены, что работа лаборатории педагогического мастерства будет способствовать становлению профессионально-педагогической компетентности будущих учителей в целом и их коммуникативной компетентности (в том числе и культуры невербального общения) в частности.

Библиографический список

1. Журавлева О.П., Михалева Л.П. Педагогика: учебное пособие (конспекты лекций для студентов педагогических вузов). Красноярск, 2014. 172 с.
2. Макаренко С.А. Собрание сочинений. / сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. М.: Педагогика, 1989. Т. 4. 310 с.
3. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учебное пособие для практических психологов. Кемерово: КОИУУ, 1996. 200 с.
4. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов. М.: Просвещение, 2006. 320 с.
5. Психологические тренинги: URL: http://azps.ru/training/image/vnutrennyaya_osanka.html;
URL: <http://psychology-msk.ru/referat/bystro/pamiatka-dlia-vospitatelei-pedagogicheskie-usloviia-dlia-sotsialno-lichnostnogo-razvitiia-do/>
6. Эверт Н.А. Профессиональная компетентность: диагностика профессиональной компетентности работников образовательных учреждений. Красноярск, 2005. 251 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ШЕСТИКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К.С. Ермакова

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

Н.Е. Строгова

Невозможно переоценить значение познавательной деятельности для общего развития школьника и формирования его личности. Под влиянием познавательной деятельности развиваются все процессы сознания.

Е.А. Меньшикова пишет о том, что «природа познавательного интереса обусловлена развитием различных составляющих, а именно: развитием в деятельности познавательной потребности».

сти; проявлением познавательной активности, источником которой является потребность в познании; смыслообразующим мотивом, побуждающим человека к познавательной деятельности» [1, с. 19].

Следует отметить, что познавательная деятельность способствует подготовке образованных людей, отвечающих социальному заказу государства и потребностям общества. В то же время познавательная деятельность для школьников наиболее сложна, она обладает объективными трудностями и для ученика, и для учителя – руководителя процесса познания.

В последние годы получила распространение модель развивающего обучения, в которой отдается предпочтение развитию памяти, внимания, мышления, ее самостоятельности и активности в познании. Основная идея этой модели – умение учащихся самостоятельно мыслить, добывать знания, активно ими оперировать, осуществлять их перенос в новую ситуацию. Одной из доказанных проблем этой модели является потеря многими учащимися интереса к учению. Почему это происходит? Причины данного явления неоднозначны. Это и перегрузка учебной информацией, и недостаточное владение педагогами основными методами, приемами и формами организации учебного процесса, и порой необъективная оценка уровня знаний и умений, и неучитываемость в отдельных ситуациях возрастных и индивидуальных особенностей детей, и несложившиеся межличностные отношения.

Для осмысления и усвоения необходимых знаний и умений учащимися нужно проявлять собственную познавательную деятельность, и её активизация – важнейшая задача учителя, в том числе и учителя по основам безопасности жизнедеятельности.

Многие отечественные и зарубежные учёные в исследованиях по проблеме развития познавательного интереса школьников пришли к следующим выводам.

1. В процессе взаимосвязи различных видов деятельности в учебном процессе происходят формирование и развитие познавательного интереса учащихся. Целенаправленное вовлечение школьников в процесс познавательной деятельности содействует развитию их общей культуры, обогащает общее развитие.

2. Взаимосвязь познавательной деятельности и общения занимает в образовательном процессе особое место, способствуя обмену опытом, информацией вне учебного процесса; коллективному выполнению заданий; повышая ответственность за выполнение совместной работы и общего дела; формируя и развивая постоянное общение учащихся с учителем.

3. Чётко прослеживается тенденция положительного влияния общественной деятельности на познавательный интерес и его активизацию у учащихся любого возраста.

Таким образом, мы можем утверждать, что все предметы, в том числе и основы безопасности жизнедеятельности, полезны для учащихся, интересны им, увлекательны и занимательны. Роль познавательно-занимательного элемента в обучении заключается в том, чтобы не предмет превращать в игру, а через игру успешно реализовывать процесс обучения.

Занимательность рассматривается нами как средство привлечения интереса к предмету ОБЖ, способствует переходу познавательного интереса со ступени эпизодического интереса на ступень устойчивой познавательной потребности.

Значение занимательности как средства развития познавательного интереса в образовательном процессе велико: это «сигнальный флажок» для включения познавательного интереса, а затем «прыжок» в познавательную деятельность; это опора для образной или эмоциональной памяти при прохождении особо трудных тем учебной дисциплины; это своеобразный переключатель эмоций, способствующий разрядке напряжённой обстановки в классе.

Для эффективного использования занимательных заданий на уроке учителю нужно придерживаться следующих методических рекомендаций:

- занимательные задания можно применять на всех этапах обучения, на любом этапе урока; они могут использоваться при объяснении нового материала (переключение внимания), перед закреплением нового материала;
- занимательные задания можно применять, подбирать по каждой теме предмета;
- решением занимательных заданий можно заниматься в домашних условиях;

- при организации внеклассной работы необходимо использовать достаточно большое количество занимательного материала;
- необходимо соблюдать последовательный переход от простых задач к сложным;
- учитывать индивидуальные качества учащегося, подбирать разные варианты задач, головоломок различной степени сложности;
- при неправильном направлении поиска ответа учитель должен указать ученику правильное направление решения, контролировать ход решения, но не называть сразу же правильный ответ;
- после решений занимательных заданий полезно разбирать правильные ответы [4].

Мы согласны с мнением И.Г. Шапошниковой и делаем вывод, что занимательные задания на уроках повышают эмоциональный тонус учебной деятельности учащихся, мобилизуют их внимание и волевые усилия.

При изучении программы ОБЖ в школе рекомендуется примерно 60–70 % учебного времени отводить активным формам деятельности, использовать активные методы обучения, в результате которых повышается познавательный интерес школьников к данному предмету. Проведение конкурсов, тренингов, мозговых штурмов, дидактических игр, а также подготовка к участию в олимпиадах по ОБЖ разных уровней в значительной степени повышают заинтересованность учащихся, служат дополнительным стимулом в овладении знаниями по безопасности жизнедеятельности.

Мы считаем, что различные способы организации познавательной деятельности учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности, активизируют процесс овладения ими культуры безопасности жизнедеятельности, личной безопасности и самосохранения. В работе с учащимися 6 класса мы использовали следующие формы организации познавательного интереса в обучении безопасности жизнедеятельности: сочетание экскурсии в «Информационный центр по атомной энергии» и урока-закрепления по теме «Атомная энергия», подготовку к олимпиаде по ОБЖ городского уровня.

Экскурсия в «Информационный центр по атомной энергии». Центр сочетает в себе черты, характерные для современных компьютерных 3D-игр – полная интерактивность всех участников, моделирование процессов в реальном времени (real-time графика). Учащиеся оказались в нестандартной ситуации и смогли не только слушать и смотреть, но и принимать участие в играх, а также отвечать на многочисленные вопросы по теме урока при помощи компьютерных технологий.

Подготовка к городской олимпиаде по основам безопасности жизнедеятельности. Шестиклассники на практике применяли полученные знания и навыки (надевали противогаз и бежали из зараженной хлором местности в безопасное место; участвовали в тушении «внезапно загоревшегося» в классе компьютера; демонстрировали навыки экстренной помощи на тренажере «Стёпа»). Деятельность по безопасности жизнедеятельности вызывала у них не только познавательный интерес, но и активизировала познавательную деятельность.

Таким образом, мы можем утверждать, что источником познавательного интереса является активная познавательная деятельность, которая приносит школьникам радость, удовлетворение от мыслительной деятельности, оказывая положительное влияние на качество знаний. Кроме того, различные интересные факты, связь теории с жизнью развивают и углубляют знания школьников, помогают им чувствовать себя активными участниками образовательного процесса.

Библиографический список

1. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. № 3. С. 16–20.
2. Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Программы образовательных учреждений. Основы безопасности жизнедеятельности: комплексная программа. 5–11 классы / под общ. ред. А.Т. Смирнова. М.: Просвещение, 2011. 80 с.
3. Шапошникова И.Г. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М.: МГПИ, 1984. 76 с.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКА КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е.М. Авсиевич

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

О.Н. Тютюкова

В связи с развитием современного информационного пространства общество получило возможность перейти на другой уровень получения знаний, умений, навыков. «Использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий» обозначено в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования как важная профессиональная задача в области педагогической деятельности. Будущий учитель должен «быть готов к использованию основных методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством управления информацией» [2].

Такой информацией для профессионального становления студента являются знания о качествах личности воспитанника, о психофизических особенностях его развития, о его характере, способах взаимодействия учителя с воспитанниками, имеющими разные типы акцентуаций характера, и т. д. Психолого-педагогические знания будущий учитель может усваивать с помощью различных образовательных ресурсов, большое значение среди которых отводится цифровым электронным ресурсам.

К сожалению, сегодня наблюдается тенденция к отставанию уровня подготовки педагогов от уровня развития информатизации, которое проявляется, например, в нехватке электронных образовательных ресурсов, в частности по психолого-педагогическому профилю.

Одним из способов решения этой проблемы, по нашему мнению, может стать разработка электронного психолого-педагогического словаря по проблеме формирования характера подростка.

Таким образом, цель нашего исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать электронный психолого-педагогический словарь по проблеме формирования характера подростка как ресурс профессионального становления будущего учителя и опытно-экспериментальным путем проверить его эффективность.

Проведенный нами анализ научной литературы позволяет утверждать, что электронный словарь – это словарь в компьютере или другом электронном устройстве, набирающий все большую популярность в современном мире благодаря удобству пользования, доступности, простоте. Электронный психолого-педагогический словарь – это электронный сборник психологических и педагогических терминов и понятий, расположенных в определенном порядке.

Разработанный электронный психолого-педагогический словарь по проблеме формирования характера подростка выполняет следующие функции.

1. Первичная – описание значений слов.
2. Информативная – возможность кратчайшим способом приобщиться к накопленным знаниям.
3. Нормативная – фиксация значения и употребления слов, фактор совершенствования и унификации языка как средства общения.
4. Учебная – ресурс повышения знаний.
5. Систематизирующая – систематизация знаний благодаря тематической связанности всех отобранных единиц.

Электронный психолого-педагогический словарь имеет ряд достоинств, например:

– доступность (зачастую электронные носители более популярны в современном образовании);

- иллюстративность (словарь способствует развитию наглядно-образного и абстрактно-логического мышления);
- простота в использовании (словарь рассчитан на широкую публику, для его использования не нужны специализированные знания);
- минимизация (сведение к определенному количественному минимуму словарного состава языка, «сжатие с сохранением основных качественно-структурных характеристик»).

Такого рода электронные ресурсы способны играть важную роль в профессиональном становлении будущего учителя. Профессиональное становление – это рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [1, с. 15].

В профессиональном становлении будущего учителя принято выделять три этапа. На первом этапе профессиональное становление осуществляется главным образом под воздействием внешних факторов. У студента формируется образ педагогического мира; на втором студент ставит перед собой определенные задачи по саморазвитию, происходит формирование установки «я-педагог»; на третьем будущий учитель самостоятельно осуществляет самоконтроль, рефлексию, происходит оформление его профессиональной позиции.

Уровень профессионализма педагога складывается из знаний о характере подростка, об особенностях личности школьника, из умения выстраивать, выбирать определенные методы обучения и воспитания, из знаний основных черт характера подростка. Это и определило в нашем исследовании тематику разработанного электронного психолого-педагогического словаря – проблема формирования характера подростка.

Слово «характер» (греч. черта, признак, примета) – это индивидуально-своеобразное сочетание устойчивых и существенных психологических особенностей (свойств, качеств) человека, обуславливающих образ его поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах.

Характер представляет собой не застывшее образование, педагог может повлиять на его развитие, формирование, ориентации его в позитивном направлении. Структуру характера составляют черты характера – индивидуальные особенности поведения человека, в которых реализуется его отношение к действительности. Чрезмерное усиление отдельных черт характера представляет собой акцентуацию характера, которая чаще всего проявляется в подростковом возрасте.

Разработанный электронно-психологический словарь по проблеме формирования характера подростка основан на классификации акцентуаций, предложенной А.Е. Личко, в основу которой положены 11 типов акцентуаций характера: гипертимный тип, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сенситивный, психоастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный. Каждому типу свойственны свои особенности и черты характера. Так, разработанный нами электронный ресурс содержит 11 рубрик, каждая рубрика содержит подкатегории – черты характера. Каждой черте характера предлагается ее определение и приложение – видеофрагмент, фотоснимок, рисунок, выдержка из литературных произведений, стихотворений, пословица и др. Этот иллюстративный материал позволяет сформировать образ или ассоциацию к определенной черте характера.

На этапе апробации электронного психолого-педагогического словаря в образовательном процессе КГПУ им. В.П. Астафьева на историческом факультете в ресурсном центре, оснащенном персональными компьютерами, были организованы лабораторно-практические занятия для студентов I и II курсов. На них студентам было предложено, опираясь на материалы электронного словаря, выполнить ряд заданий и кейс-задач, ответить на комплекс вопросов, например:

- определить тип акцентуации характера по описанию особенностей характера, поведения, реакции, взаимоотношений с окружающими;
- предложить наиболее оптимальный вариант работы педагога с подростками, имеющими разные типы акцентуаций;
- раскрыть «слабые места», уязвимые особенности характера подростков, проявляющих разные типы акцентуаций характера;

- выявить отношение подростка с разными типами акцентуаций к окружающим, к группе, к лидерству, к себе самому;
- ознакомившись с описанием педагогической ситуации, используя электронный психолого-педагогический словарь, предложить свое решение данной ситуации.

В ходе выполнения заданий студенты смогли разобраться в типологии акцентуаций характера, осознали, что каждая имеет ряд особенностей. Задача учителя – найти подход, подобрать оптимальный вид деятельности для продуктивной работы ученика с определенным типом акцентуации характера.

Таким образом, в результате апробации электронного психолого-педагогического словаря нами был сделан вывод, что такого рода электронные ресурсы позволяют студентам – будущим педагогам не только знать особенности характера подростка, но и благодаря включению иллюстративного материала в цифровом виде приобрести практические навыки в работе с воспитанниками, проявляющими различные типы акцентуаций характера, и способствовать тем самым профессиональному становлению их как будущих педагогов.

Библиографический список

1. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителей. М.: Академия, 2004. 115 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМВОЛОВ И РИТУАЛОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБОРОННО-СПОРТИВНОГО ЛАГЕРЯ «ЛЕГИОН»

М.В. Никитенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

О.Н. Тютюкова

Федеральным государственным стандартом среднего (полного) общего образования предъявляются требования к личностным и метапредметным результатам освоения учащимися основной образовательной программы, в которых отражено проявление российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к своему народу, гордости за свой край, свою Родину, прошлое, настоящее народа России, уважения к государственным символам: гербу, гимну, флагу; подчеркнута важность умения продуктивно общаться в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников и эффективно решать сложные коммуникативные ситуации [5].

Эти требования в современной ситуации разрушения нравственных ценностей, повышенной конфликтности и агрессии общества ориентируют систему образования на то, чтобы, с одной стороны, человек был готов к принятию и сохранению устоявшихся национальных традиций и правил, с другой – способен защищать свою точку зрения и при этом уживаться с иными, отличными от своих взглядами, убеждениями, традициями. Таким образом, сегодня важно ориентировать процесс воспитания на формирование толерантности и согласия детей и молодежи, коммуникативности, группового общения и групповой сплоченности в детском коллективе.

В процессе адаптации и интеграции в любом коллективе, познавая мир и самого себя, человек пользовался символами и ритуалами как определёнными инструментами общения, способами организации совместных трудовых и ритуальных действий, выражения чувств и эмоций. Символы и ритуалы в обществе служат целям социального приспособления, способствуя воспитанию духовных качеств, необходимых коллективу, являясь «связующим звеном между многообразием культурных достижений и индивидуальным личностным опытом», содействуя обогащению и формированию ценностных ориентиров поведения» [1]. Наибольшее значение символика приобретает в переломные моменты развития общества, что способствует ориентации общества в новых социокультурных условиях, выработке адекватного мировоззрения и поведения в происходящих вокруг явлениях [2].

В этой связи актуальной представляется тема нашего исследования: «Педагогические условия использования символов и ритуалов в формировании групповой сплоченности участников оборонно-спортивного лагеря «Легион».

Цель работы: определить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия и методику использования символики для формирования групповой сплоченности у воспитанников оборонно-спортивного лагеря.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что символы и ритуалы являются средством связи и общения и сохраняют духовное наследие давно минувших эпох. Происхождение символов и ритуалов уходит в глубь веков, где на заре человеческой цивилизации они возникают как элемент культуры, развиваясь вместе с обществом. Символы и ритуалы имеют особую характеристику, которая позволяет выделить их среди других коммуникативных средств. Они способны довольно ёмко и наглядно фиксировать и выражать как духовные, так и материальные ценности.

Изучение эволюции применения символов и ритуалов в педагогическом процессе позволяет их охарактеризовать через функции, где они выступают как средство осмысления реальной картины мира, являются регулятором поведения человека и способствуют адаптации человека в социуме и культуре, слаженности и объединению коллектива в единое целое благодаря принятой общей символике и ритуалам в группе.

Применение символов и ритуалов в процессе воспитания доказывает, то, что символика усиливает субъект-субъектный характер взаимодействия воспитанников и педагогов, что способствует личностному развитию детей и подростков, формированию их коллективных умений, навыков, групповой идентификации и сплоченности.

Проведенный в ходе исследования анализ научной литературы позволил охарактеризовать определение «групповая сплоченность» как результат влияния всех сил, действующих на членов группы, с тем, чтобы удерживать их в ней [4, с. 113.]. Когда группа сплочена, все её члены активно работают, поддерживают остальных, защищают друг друга от общей угрозы и гарантируют безопасность коллективных источников духовного и материального благосостояния. Структура, состав группы и её значимость определяются целями и задачами деятельности, в которую она вовлечена или ради которой была создана.

В нашем исследовании была изучена история развития оборонно-спортивных лагерей. В оборонно-спортивном лагере акцент делается на оздоровлении воспитанников и их спортивном, патриотическом воспитании. Воспитательный процесс в оборонно-спортивных лагерях определяется военно-историческими традициями и ритуалами на основе соблюдения Устава Вооруженных сил РФ, совершенствования физической формы воспитанников через комплекс спортивных упражнений, изучения основ гражданской обороны, участия ребят в творческих делах. Воспитанники проходят курс молодого бойца, участвуют в спортивно-массовых мероприятиях, соревнованиях по военно-прикладным видам спорта и т. п. Данная ориентация образовательной программы оборонно-спортивных лагерей способствует формированию у воспитанников духа коллективизма, патриотического отношения к малой и большой Родине, развитию групповой сплоченности, что создает условия для наиболее продуктивного общения в коллективе.

Согласно государственному контракту 2013 г. в Красноярском крае в г. Железногорске на территории Центра профессиональной подготовки УТ МВД по СФО на основании подписанного сторонами соглашения о сотрудничестве был открыт Краевой палаточный оборонно-спортивный лагерь «Легион». Главной задачей реализации образовательной программы этого лагеря является предоставление подросткам возможности профессионального самоопределения, формирования позитивного образа сотрудника полиции, а также подготовка кадрового ресурса для подразделений специального назначения.

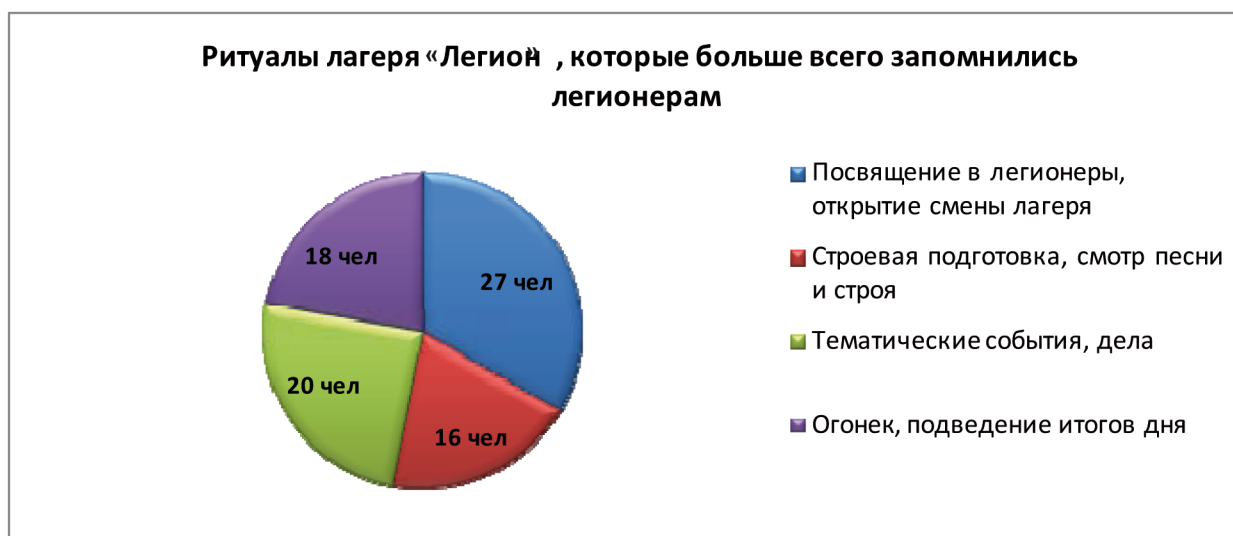
Через специально организованную социокультурную педагогическую деятельность в оборонно-спортивном лагере у подростков формировались социальные навыки, способствующие дальнейшей успешной адаптации в обществе, развитию их самоопределения в коллективе и интеграции в обществе.

Акцент на изучении символов и ритуалов в работе детского оборонно-спортивного лагеря, а также их использование в процессе воспитания легионеров позволил создать условия для оптимального процесса формирования подросткового коллектива в каждом взводе и повышения уровня их групповой сплоченности.

В каждой смене летом 2013 г. воспитанники оборонно-спортивного лагеря изучали символику РФ, Красноярского края, лагеря «Легион». Особое внимание уделялось разработке и применению символов своих взводов и общелагерного коллектива, что позволило воспитанникам определить цели и ценности своей группы, договориться об общих методах взаимодействия, выявить лидера группы, найти продуктивный стиль межличностного общения в команде. В начале смены каждый взвод разрабатывал название и девиз, рисовал эмблему, которые были представлены на общелагерном КТД «Символы и ритуалы». Каждый взвод имел отличительные атрибуты и символы: у ребят были футболки и банданы разных цветов, что обозначало их принадлежность к определенному коллективу (взводу): первый взвод – красные футболки, второй взвод – бирюзовые, третий взвод – салатные, четвертый взвод – темно-зеленые. По ходу реализации КТД легионеры объясняли значение и функции разработанной символики и девизов своих взводов, изучали терминологию и историю возникновения основных символов нашего государства, Красноярского края, организации ДОСААФ, лагеря «Легион».

В практике лагеря особое внимание уделялось организации и соблюдению ритуалов, церемоний, которые были органично вписаны в систему патриотического воспитания легионеров.

Среди воспитанников был проведен опрос о том, какие ритуалы ребятам запомнились и понравились больше всего. В опросе приняли участие 94 человека: 27 назвали наиболее значимым ритуалом «посвящение в легионеры» и «открытие смены лагеря»; 20 – ритуал, связанный со строевой подготовкой, смотр песни и строя; 18 – ритуал по тематическим событиям; 16 – проведение вечернего огонька, подведение итогов дня.



Для диагностики групповой сплоченности в ходе опытно-экспериментальной работы в качестве педагога-организатора лагеря нами была использована диагностическая процедура, на основе которой легионерам была предложена анкета с вопросами.

Так, на первый вопрос «Как вы оцениваете свою принадлежность к взводу?», большинство легионеров (58,25 %) ответили, что они чувствуют себя частью взвода. На вопрос о том, «перешли бы вы в другой взвод, если бы вам предоставилась такая возможность?», подавляющее большинство воспитанников (72,92 %) ответили, что они очень бы хотели остаться в своей группе. На третий вопрос «Какие взаимоотношения у легионеров внутри взвода?», 56 % опрошенных указали, что у них теплые, дружеские отношения с товарищами. На вопрос о том, «Какие взаимоотношения сложились у взводных и легионеров?», 62 % указали, что взводные являются для них примером и авторитетом, того, как правильно выстраивать взаимоотношения в коллективе.

На основе полученных данных в ходе опытно-экспериментальной работы были выявлены уровни групповой сплоченности (в процентном соотношении): низкий уровень – 1 – 21,5; ниже среднего – 21,6 – 36,8; средний уровень – 36,9 – 57,8; выше среднего – 57,9 – 78; высокий уровень – 78,1 – 100.

В процессе анализа полученных данных по уровню групповой сплоченности участников оборонно-спортивного лагеря был выведен среднеарифметический результат – 62,3 %, который позволяет нам определить уровень групповой сплоченности как выше среднего.

Итак, выявленные педагогические условия использования символов и ритуалов, проведенное опытно-экспериментальное исследование позволяют сделать выводы о том, что разработка, использование символов (гимна, герба, флага, девиза, эмблемы, названия взвода и др.), а также участие в ритуалах лагеря (торжественное открытие смены и посвящение в легионеры, подведение и анализ итогов дня («Огонёк»), традиционный смотр патриотической песни и строя). способствуют развитию в коллективе групповой идентичности и сплоченности, делают символы и ритуалы необходимой составляющей педагогической деятельности человека.

Библиографический список

1. Манасов Г.Н. Использование символов в целостном педагогическом процессе. URL: http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/353-article_45-6.html
2. Смирнов С. Педагогические условия использования символов в формировании патриотических чувств учащихся кадетского корпуса. Кострома, 2002.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тестирования. Самара: «БАХРАХ-М», 2011. 451 с.
4. Семечкин Н.И. Социальная психология. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2003. Ч. 2. 133 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru>

Редактор *Ж.В. Козуница*
Корректор *А.В. Кротова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 11.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
Секция «Психология»**

Красноярск, 25 апреля 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Психология». Красноярск, 25 апреля 2014 г. [Электронный ресурс] – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>О.А. Мухина.</i> КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ НАЧИНАЮЩИХ ИЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ БУХГАЛТЕРОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	5
<i>О.В. Мясоутов.</i> ПОЛИТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ г. КРАСНОЯРСКА)	6
<i>С.О. Пожарский.</i> РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КОММЕРЧЕСКИХ СТРУКТУР	9
<i>О.В. Рудинская.</i> ЗНАЧЕНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	12
<i>А.В. Грузинцев.</i> ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	14
<i>М.Ю. Луговская.</i> ПРОБЛЕМА НИЗКОГО УРОВНЯ ИНТЕРАКЦИЙ СРЕДИ СТУДЕНТОВ КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА.....	18
<i>Е.А. Шестерня.</i> ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИДЕРОВ МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	19
<i>З.С. Шитилова.</i> РАЗВИТИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ	21
<i>Т.А. Биндарева.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК СПОСОБ ЕГО ПОДГОТОВКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	24

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ НАЧИНАЮЩИХ ИЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ БУХГАЛТЕРОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

О.А. Мухина

Конкурентоспособность представителя любой профессии, в том числе бухгалтера в современном мире все больше будет определяться качеством профессиональной подготовки. В связи с этим идет работа над созданием национальной системы компетенций и квалификаций (НСКК). Принятие и реализация НСКК позволит:

- вывести из теневого сектора рынка труда до 11 миллионов человек (из них до 5 миллионов работающих дистанционно или в формате «фриланс» и до 6 миллионов за счет разработки и принятия дорожной карты развития ремесленной деятельности);
- создать устойчивые связи между бизнесом и профессиональным образованием в новых рыночных условиях;
- запустить в режиме эксперимента «дуальную» систему профессионального образования, в рамках которой практические навыки формируются непосредственно на рабочем месте;
- создать образовательную платформу для приобретения гражданами компетенций, необходимых для экономического роста страны без отрыва от основного места работы.

Во исполнение поручений Председателя Правительства Российской Федерации В.В.Путина от 17 мая 2011 г. № ВП-П16-3168 (пункт 15) и от 27 мая 2011 г. № ВП-П13-3511 создана Автономная некоммерческая организация «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов». Цель: создание возможностей для самореализации молодых амбициозных лидеров, способных вывести Россию на передовые позиции в мире, построить страну, в которой хочется жить и работать, в том числе содействие развитию профессиональных компетенций. Московская школа управления «Сколково» совместно с Агентством стратегических инициатив провели исследования «Форсайт компетенций 2030», выявляющие востребованные профессии в 19 отраслях экономики. Эксперты спрогнозировали технологические изменения, социальные и экономические процессы, влияющие на структуру рабочих задач и построили отраслевые «карты будущего», при помощи которых выявили спрос на новые компетенции и выстроили образ новых профессий в интервале до 2020 г. и после 2020 г.

Исследователи установили, что в ближайшем будущем, в связи со сменой технологий, использованием новых практик работы и новых запросов потребителей исчезнут некоторые профессии, изменятся уже существующие и возникнут новые. Появятся специализации:

- кросс-отраслевая специализация, включающая в себя набор знаний и умений, дающих возможность найти работу в разных отраслях (на стыке отраслей);
- внутриотраслевая специализация, содержащая набор знаний, умений и навыков, позволяющий работать в одной отрасли.

Возникнет категория работников «Универсальный солдат», обладающая необходимыми компетенциями. Основная часть компетенций «новых людей для новой экономики» находится в надпредметной сфере и не связана с запросом конкретных секторов.

Под надпрофессиональными навыками и умениями исследователи понимают:

1. Системное мышление (умение определять сложные системы и работать с ними, в том числе системная инженерия);
2. Программирование IT-решений, управление сложными автоматизированными комплексами, работа с искусственным интеллектом;
3. Клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя;
4. Мультиязычность и мультикультурность;
5. Способность к художественному творчеству, наличие развитого эстетического вкуса.

Конкурентоспособным преимуществом работника будущего, считают исследователи, является мультидисциплинарность. Для инновационных секторов необходим «экосистемный под-

ход» — формирование групп и команд специалистов с взаимосвязанными компетенциями, позволяющими проектировать и адаптировать новые продукты, проводить маркетинг новой продукции и организовывать проекты ее производства. Проактивная логика кадрового заказа на конкретные новые компетенции необходима для развития новых отраслей.

В результате изложенной информации мы имеем представления о работнике будущего. Новые, предъявляемые требования, несомненно, относятся к профессии бухгалтера тоже. Из личного многолетнего опыта работы с бухгалтерами могу отметить, что «время перемен» для этой профессии настало уже сейчас. Во время профессиональной подготовки бухгалтеров практически всеми существующими школами основное внимание уделяется знанию компоненту, но не техникам применения теории на практике. Такая подготовка специалистов этой профессии соответствует требованиям Федерального закона «О бухгалтерском учете» к бухгалтеру (главному бухгалтеру), который ограничивается тремя пунктами:

- наличие высшего образования;

- наличие стажа работы, связанной с ведением бухгалтерского учета, составлением бухгалтерской (финансовой) отчетности либо с аудиторской деятельностью, не менее трех лет из последних пяти календарных лет, а при отсутствии высшего образования в области бухгалтерского учета и аудита – не менее пяти лет из последних семи календарных лет;

- отсутствие неснятой или непогашенной судимости за преступления в сфере экономики.

Между тем, профессиональный бухгалтер должен обладать навыками самоорганизации, эффективных деловых коммуникаций, уверенным профессиональным поведением, менеджерскими навыками и т.д.

Все перечисленные навыки могут быть развиты в рамках профессионального образования, с помощью психолого-акмеологического сопровождения.

Для определения профессионально-психологического профиля данной профессии проводится мониторинг ком, предъявляемых к компетенциям бухгалтеров, для этого запущен социологический опрос директоров предприятий малого бизнеса, которым необходимо из представленного перечня социально-профессиональных компетенций выбрать компетенции, которыми, по их мнению, должен обладать главный бухгалтер (бухгалтер). Поскольку директора предприятий являются работодателями или потребителями бухгалтерских услуг, то их оценка является наиболее важной в проводимом исследовании.

Целью магистерской работы является разработка критериев оценки компетенций профессиональных бухгалтеров, создание и внедрение программы обучения, на основе которой станет возможным развитие успешности, а значит и конкурентоспособности бухгалтера в профессиональной деятельности.

ПОЛИТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ Г. КРАСНОЯРСКА)

О.В. Мясоутов

Коренные изменения, наблюдающиеся во всех сферах общественно-политической жизни современной России на протяжении последних двадцати лет, влекут за собой все большую активизацию политической жизни общества. Изменение политического режима во многом усиливает значение субъективного фактора в политическом процессе. В связи с этим повышается роль политического сознания. Анализ феномена политического сознания необходим для формирования и осуществления государственной политики, для предвидения поведения людей в политическом процессе, непосредственными акторами которого они являются. Особую актуальность приобретает проблема формирования политического сознания молодежи как наиболее перспективной части социальной структуры общества. Исследование состояния политического сознания российской молодежи необходимо не только в теоретическом, но и эмпирическом аспектах.

С сентября 2013 г. по март 2014 г. при содействии городских молодежных центров, проводи-

лось выборочное исследование политического сознания молодежи г. Красноярска. Генеральная совокупность исследования – 272 160 человек (по данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю на 17 сентября 2013 г.), объем выборки составил 2 тыс. человек. В опросе приняли участие молодые люди в возрастной категории от 14 до 30 лет (возрастные рамки согласно «Стратегии государственной молодежной политики до 2016 года в Российской Федерации»).

Исходя из того, что предметом изучения являлись элементы индивидуального сознания, выборочное исследование проводилось в форме анкетирования (очного и заочного).

Анализ результатов анкетирования показал, что у молодых красноярцев не существует четкой системы знаний в отношении политической действительности, их представления о мире политическом размыты, неточны и представляют собой лишь набор некоторых базовых понятий и определений, связанных в большей степени не столько с политикой, сколько с общественным устройством и общественным развитием в целом. Только 29% от общего числа респондентов смогли дать более – менее точную характеристику предложенным политическим понятиям (демократия, либерализм, консерватизм, коммунизм, социализм, авторитаризм, тоталитаризм).

Молодые люди перечислили следующие политические партии: «Единая Россия» – 94%, ЛДПР – 89%, КППРФ – 85%, «Справедливая Россия» – 46%, «Яблоко» – 13%, «Патриоты России» – 9% (респонденты могли называть все политические партии современной России, о которых они знают).

Представители красноярской молодежи на выборах проголосовали бы за следующие политические партии: «Единая Россия» – 44%, ЛДПР – 10%, КППРФ – 17%, «Справедливая Россия» – 10%, «Яблоко» – 4%, «Патриоты России» – 15%. Малая доля опрошенных поддерживает т.н. «внесистемную оппозицию». 12% респондентов вообще бы не пошли на выборы.

Придерживаясь гипотезы, что российская политика для человека во многом персонифицирована, в анкету было включено несколько вопросов с персонифицированным рядом фамилий политических деятелей исторической и современной России. Результаты анкетирования указывают на то, что более 60% опрошенных молодых людей знают лишь главных политиков страны.

Нами также анализировалось восприятие молодежью ценностей демократии как базового понятия современной политической культуры нашей страны. Респонденты отвечали на вопросы, касающиеся того, как они воспринимают и понимают в теории и политической практике различные демократические ценности, такие как свобода, закон, частная собственность. Анализ ответов показывает, что демократические ценности в политическом сознании молодых людей получили некую гибридную форму, специфический конгломерат авторитаризма – демократии – анархии.

В политическом сознании усиливается негативное отношение к современному российскому «демократическому» процессу и результатам «демократических» реформ, следствием чего становится возрастающая поддержка авторитарных тенденций в действиях существующей политической власти. 70% опрошенной молодежи в своих ответах на поставленные в анкету вопросы делают упор на силовой фактор. Ценности либерализма находят поддержку у 40% респондентов. Значительная часть среди опрошенных является в той или иной мере сторонниками режима «жесткой руки». Но следует сделать акцент на том, что под этим жестким режимом они подразумевают не авторитарный режим в общепринятом в политической науке смысле, а авторитарное регулирование экономики и защиту личности от произвола и беззакония при сохранении политических свобод.

У молодых людей во многом наблюдается стереотипное восприятие политической власти. Эта стереотипность проявляется, прежде всего, в моральной оценке политической власти (67% согласились с утверждением «власть ворует везде и у нас в городе тоже»), а также в установке на то, что все проблемы должно решать только государство (59% отдали свое предпочтение государству и в достижении своих целей будут опираться на него, а не на себя). При восприятии политической реальности прослеживается яркая тенденция к негативной оценке законодательных органов власти, а исполнительная власть на всех уровнях оценивается положительно.

Анализ анкетных данных респондентов позволяет сделать вывод, что их оценка деятельности органов местного самоуправления во многом противоречива. В ответах молодых людей содержатся следующие характеристики:

1. По мнению респондентов, глава города – сильный, создает впечатление хозяйственника, внушает доверие, но вместе с тем не всегда воспринимается как реальная власть и не ассоциируется с порядком и стабильностью.

2. О чиновниках городской администрации у красноярской молодежи следующие представления: «ничего не делают», закрыты от народа, многие отметили, что почти ничего о них не знают.

3. Самая противоречивая оценка молодых красноярцев – это оценка деятельности городского Совета депутатов: многие опрошенные считают его ненужным и реально бездействующим органом власти, а его депутатами становятся люди для реализации своих личных интересов.

Уровень участия молодых людей Красноярска в политической жизни отражает их низкий интерес к политике в целом: 55% респондентов не принимают активного участия в политической жизни по причине того, что не считают это возможным или необходимым; 30% опрошенных не принимают активного участия, но хотели бы; 5% заявили, что активное участие в политике противоречит их нравственным установкам.

Анализ содержания политического сознания красноярской молодежи показывает, что называть данный феномен сформированным политическим сознанием пока нет возможности. Это предполитическое сознание, которому присущ определенный набор политических ориентаций, предпочтений и мнений.

Однако, по итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что наряду с негативными тенденциями имеют место и позитивные. Большинство молодых людей выступают в качестве сторонников стабильности политической системы, дальнейшей демократизации политического процесса (пусть и со специфическими особенностями), модернизации существующей политической реальности, поступательного развития общества и государства, формирования развитого гражданского общества и партийной системы и т.д. Все эти стремления среди молодежи позволяют сказать о том, что в процессе формирования политического сознания есть куда стремиться, необходимо только задействовать для этого все возможные ресурсы.

В рамках государственной и муниципальной политики, на наш взгляд, необходима разработка эффективной программы по формированию политического сознания молодежи. Такая политика должна предусматривать возрастные, психологические и социально-экономические особенности данной социальной группы для того, чтобы процесс формирования политического сознания был более эффективным. Учитывая значительную степень пассивности молодых красноярцев в реализации своих политических прав и их сознательную отчужденность от политической жизни, наиболее оптимальным путем формирования политического сознания на более раннем уровне развития может стать образовательная и воспитательная деятельность учебных заведений, в особенности высших. На практике в качестве механизма реализации этой программы может служить введение в учебный процесс преподавания соответствующих обществоведческих и политологических дисциплин.

В процессе формирования политического сознания молодых людей, не обучающихся в учебных заведениях, большую роль должны играть средства массовой информации. Необходимо изменение общей информационной политики государства с учетом объективных социально-политических потребностей и включение в процесс хотя бы государственных и муниципальных СМИ. Увеличение в эфире и содержании СМИ социально-политического компонента поможет повлиять на сегодняшнюю ситуацию и изменить ее к лучшему.

Библиографический список

1. Городская целевая программа «Развитие молодежной политики» на 2009 – 2011 годы. Утверждена постановлением администрации г. Красноярска от 11 декабря 2008 г. №36-а.
2. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. №1760-р.
3. 23. <http://www.krasstat.gks.ru/> – Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю – [17.09.2014].

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КОММЕРЧЕСКИХ СТРУКТУР

С.О. Пожарский

Теоретический анализ литературы проблемы лидерства показывает недостаточность исследований, посвященных должностной власти в коммерческой организации. Многие исследователи показывают сложности отделения лидерства от характеристик людей, которые занимают лидерские позиции (И.В. Дрыгина, М.Н. Емельянова, О.В. Евтихов, Е.В. Кудряшова, В.И. Лоскутникова, Е.М. Смекалова, Е.И. Тихомирова и др.) Однако исследования, посвященные должностной власти, свидетельствуют о том, что некоторые аспекты лидерства выходят за рамки индивидуальных различий.

Ключевую роль в организации занимает руководитель, который в идеале должен быть и её лидером, а также эффективным менеджером. Руководитель должен обладать как минимум профессиональными и деловыми качествами, а также набором личностных свойств. Лидер неформально возглавляет коллектив или большую его часть, «вдохновляет», «увлекает», «ведёт за собой».

Многие аспекты проблемы лидерства применительно к руководителям коммерческих структур остаются недостаточно разработанными, а также дискуссионными. Но практически все исследователи разделяют общее понимание что лидерство, как система управления, должно стимулировать инновационное поведение сотрудников, обеспечивающее постоянное рождение и использование нового знания на всех уровнях коммерческой организации (О.С. Виханский, С.Т. Зуб, Л.П. Калининский, Д.Я. Райгородский, В.М. Шепель, Э.Х. Шейн и др.).

Лидерские качества – это совокупность психологических качеств, умений и способностей взаимодействовать с группой, и акмеологических характеристик личности руководителя коммерческой структуры.

Под процессом развития лидерских качеств в работе понимается процесс развития мотивов и стремления к лидерству, становление лидерской Я-концепции, развитие межличностной чувствительности, коммуникативной и профессиональной компетентности.

Важнейшей задачей реализации управленческой деятельности в современных условиях становится необходимость развития лидерских качеств в руководителе. Под лидерскими качествами лидера В.Н. Козин понимает совокупность его психологических качеств, способностей и особенностей взаимодействия с группой, обеспечивающих успешность выполнения им лидерских функций [6].

Н. И. Гвоздева в комплексе мер организационного характера с целью повышения эффективности управления в коммерческих структурах выделяет как одну из мер формирование у руководителей личностных качеств, позволяющих приобрести высокий авторитет среди личного состава, стать лидерами в коллективе [3].

Развитие лидерских качеств руководителей коммерческих структур определено как процесс развития мотивов и стремления к лидерству, становление лидерской Я-концепции, развитие межличностной чувствительности, коммуникативной и профессиональной компетентности.

По утверждению М.С. Балунова, так как выдвижение лидера осуществляется в процессе деятельности, то через специально организованную работу в группах можно обеспечить ситуации, не только направленные на сплочение групп, но и создающие благоприятные возможности для успеха становления в качестве лидеров людей, обладающих лидерским потенциалом [1]

Профессионально-психологический тренинг, как считает О.В. Евтихов, вполне может выступать в роли эффективного средства развития лидерских качеств. Обретение индивидуумом успешного лидерского опыта в моделируемых тренинговых ситуациях может способствовать комплексному развитию лидерских качеств, повышать его мотивацию к лидерству, формировать его лидерский образ и авторитет в глазах группы, которые в последующем могут переноситься на реальные жизненные и профессиональные ситуации [5].

При разработке концепции развития лидерских качеств организационного лидера были приняты в качестве отправной точки следующие положения:

1) лидерство является социальным феноменом, следовательно, освоение лидерских моделей поведения необходимо осуществлять в процессе межличностного и внутригруппового взаимодействия;

2) развитие лидерских качеств может происходить в ситуации успешно реализуемого лидерского поведения. В индивиде, который на протяжении продолжительного времени исполняет роль лидера, могут формироваться и закрепляться требуемые для этого черты (то, что было социальной ролью, становится частью его «Я»);

3) комплексное развитие лидерских качеств руководителя должно осуществляться в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности и внутригруппового взаимодействия, связанных с выполнением лидерских функций организационного лидера;

4) эффективным средством развития лидерских качеств является профессионально-психологический тренинг. Обретение индивидом успешного лидерского опыта в моделируемых тренинговых ситуациях способствует комплексному развитию лидерских качеств, повышает мотивацию к лидерству, формирует его лидерский образ и авторитет в глазах группы, которые в последующем могут переноситься на реальные жизненные и профессиональные ситуации.

Первоначально была разработана концептуальная модель построения социально-психологического тренинга, ориентирующая на:

– развитие стремления к лидерству, лидерское мировоззрение, лидерскую Я-концепцию, повышение уровня нравственной нормативности и коммуникативной активности.

– развитие межличностной чувствительности и коммуникативной компетентности, способности учитывать в деятельности как интересы группы, так и отдельных ее членов.

– развитие компетентности в вопросах руководства и профессионального взаимодействия, способности эффективно принимать соответствующие управленческие решения.

Основное содержание практической работы по развитию лидерских качеств включает в себя систему последовательно выстроенных, но относительно самостоятельных занятий и социально-психологических мероприятий, объединенных в комплексную программу,

В тренинге развития лидерских качеств большое внимание уделяется не только развитию лидерских способностей, но и формированию лидерской Я-концепции и лидерского мировоззрения участников.

В программе тренинга представлены следующие содержательные блоки работы: блок формирования индивидуальной и групповой работоспособности; информационный блок; блок развития личностных и социальных качеств; блок развития профессионально-управленческих качеств; блок модификации и отработки лидерского поведения в моделируемых ситуациях; блок завершения занятий и сопровождения в межмодульный и посттренинговый периоды направлен на сохранение полученных в тренинге изменений, закрепление и перенос участниками в профессиональную деятельность приобретенных ими навыков.

Для экспериментального подтверждения и обоснования эффективности и результативности социально-психологического тренинга был подобран инструментарий психодиагностического исследования изменений в личностной динамике сформировавшихся лидерских качеств у руководителей коммерческих структур.

В качестве психодиагностических методик в исследовании применялись: тест «Определение уровня лидерского потенциала» (Е. Жариков и Е. Крушельницкий); методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Сиявский, В.А. Федорошин (КОС); методика оценки уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского); тест «Оценка самоконтроля в общении» М. Шнайдера; тест «Я – Лидер» (А.Н.Лутошкин).

На констатирующем этапе были получены следующие данные:

– лидерские качества руководителя (волевые качества, настойчивость, инициативность и независимость, психическая устойчивость, самокритичность, требовательность, выносливость) выражены на среднем уровне у большинства руководителей (60% руководителей экспериментальной группы и 65% руководителей контрольной группы)

– руководители стремятся контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их коммуникативных и организаторских склонностей не отличается высокой устойчивостью (средний показатель выявлен у 75% руководителей экспериментальной группы и 85% руководителей контрольной группы).

– большинство респондентов, (55% руководителей экспериментальной и 50% руководителей контрольной групп) характеризуются средним уровнем коммуникабельности, что отражает их любознательность, желание интересных контактов и активного взаимодействия с собеседником при контактах, а также достаточную терпеливость в общении с другими;

– 15% руководителей имеют низкий уровень коммуникативного контроля, что характеризует их как высоко импульсивных и раскованных при различного рода взаимодействиях с окружающими, что может объясняться низкой дифференциацией поведения в различных ситуациях, 15% руководителей постоянно следят за проявлениями своего поведения в ситуациях социальных контактов и управляющие эмоциональными состояниями, что, вероятно, обусловлено спецификой среды социального развития и воспитания, что соответствует высокому уровню коммуникативного контроля. У преобладающего количества (70%) руководителей выражен средний уровень коммуникативного контроля, что отражает их непосредственность в общении, искренность и доверчивость по отношению к другим. Данный тип проявления коммуникативного контроля, по утверждению М. Снайдера, является адекватным в структуре развития коммуникативных качеств личности.

– руководители высоко оценивают собственные лидерские качества: «осознание цели (знаю, чего хочу)», «влияние на окружающих»; проявление на слабом уровне руководители считают следующие качества: «умение управлять собой» и «наличие творческого подхода».

После проведения формирующего этапа исследования, направленного на реализацию социально-психологического тренинга по развитию лидерских качеств руководителей коммерческих структур было проведено повторное экспериментальное исследование.

После проведения развития лидерских качеств руководителей экспериментальной группы произошли следующие изменения:

– руководители, с которыми проводилась опытно-экспериментальная работа стали более общительными: испытывают потребность в коммуникативности и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентироваться в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение, настойчивы в деятельности.

– руководители имеют более высокие показатели оценки самоконтроля в общении: постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций.

– увеличился показатель с высоким уровнем лидерского потенциала, в структуре лидерской Я-концепции произошло статистически значимое увеличение выраженности следующих качеств: «умение управлять собой», «наличие творческого подхода», «организаторские способности».

– повысился уровень развития лидерских способностей.

Достоверность различий между результатами первого и второго среза лидерских качеств была подтверждена с помощью критерия Фишера (ф).

В результате исследования была показана эффективность процесса развития лидерских качеств в процессе социально-психологического тренинга.

Результаты проведенного экспериментального исследования подтвердили возможность развития лидерских качеств у руководителей коммерческих структур с помощью социально-психологического тренинга в процессе подготовки руководителей, направленного:

– на развитие у участников мотивации и стремления к лидерству, лидерского мировоззрения и лидерской Я-концепции, повышение уровня моральной нормативности и социализации.

– на развитие межличностной чувствительности и коммуникативной компетентности, способности учитывать в деятельности как интересы группы, так и отдельных ее членов.

– на развитие компетентности участников в вопросах руководства и профессионального взаимодействия, способности быстро и правильно ориентироваться в ситуации и принимать соответствующие управленческие решения, управлять мотивацией подчиненных, направлять их на решение поставленных задач и т. п.

Выводы проведенного исследования не претендуют на исчерпывающее решение данной проблемы, предлагается только один из путей ее решения.

Перспективным видится дальнейшее совершенствование технологии развития лидерских качеств руководителей коммерческих структур, решение проблем индивидуализации и дифференциации процесса развития лидерских качеств средствами социально-психологического тренинга.

Библиографический список

1. Балунев М.С. Педагогическое стимулирование лидерства у курсантов военно-экономического вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2010. – 126 с.
2. Володина О.А. Руководитель, организатор, лидер. // Автоматика, связь, информатика. 2011. № 2. С. 17-18.
3. Гвоздева Н.И. Руководитель – лидер: необходимость и направления его формирования. // Психология и экономика. – 2008. – Т. 1. – № 1-2. – С. 146-150.
4. Глухенькая Н.М. Сац Е.А., Глухенький А.Н. Стили и подходы к формированию лидерских качеств будущего руководителя, //Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 56-2. С. 068-070.
5. Евтихов О.В. Социально-психологическая модель развития лидерского потенциала руководителя. // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 4 (51). – С. 3-6.
6. Козин В.Н. Лидерские качества и билль о правах личности // Элитариум: Центр дистанционного образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.elitarium.ru/2011/12/09/liderskie_kachestva_lichnost.html (дата обращения: 13.03.2013)
7. Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика : монография. СПб.: «Образование», 2007. – 319 с.

ЗНАЧЕНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О.В. Рудинская

Ситуация значительного повышения гражданской активности в последние годы и ее деструктивных форм (асоциальных или социально опасных), таких как экстремизм, терроризм, национальные конфликты и т.п., привлекает пристальное внимание исследователей. На фоне возрастания общего уровня гражданской активности личности в российском обществе, к сожалению, не наблюдается значительного повышения конструктивной гражданской активности (общественно полезной). С другой стороны, повышается участие граждан в деятельности общественных объединений, что говорит о нарастании конструктивного гражданского потенциала [1]. Но все же Россия очень сильно отстаёт от всех стран, включая восточно-европейские в плане развития общественного сектора. Только 4,3% экономически активного населения занимается волонтерской деятельностью, работает в общественных организациях [2].

Проблема гражданской активности, ее направленности изучается разными науками: философией, социологией, психологией, педагогикой и др. В философских воззрениях мыслителей Древнего Востока и античности положено начало теоретическому исследованию гражданской активности личности (Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Лукреций Кар). Впоследствии оно получило продолжение в исследованиях философов, таких как И. Кант, Ф. Шеллинг, Д. Локк, Т. Гоббс, Г. Гегель, Ж.-Ж. Руссо, А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Т. Дезамы, О. Бланки, В. Вейтлинг, а также отечественных философов и социологов М. С. Кагана, Ю. Н. Давыдова, И. С. Кона, А. И. Яценко, Л. П. Буевой, К. С. Гаджиева, В. Е. Давидовича, К. А. Альбухановой-Славской, А. Г. Асмолова, В. А. Петровского.

Хотя конструктивная гражданская активность молодежи выделяется как самостоятельный, специфический тип активности, многообразие исследований подчеркивает наличие несоответствия между объемом и характером полученных учеными знаний и задачами познания индивида, личности как субъекта гражданского действия на современном этапе развития. Об этом говорят имеющиеся достижения в изучении гражданской активности, некоторые проработанные в современной психологии вопросы, например: типы активности личности, выделенные К. А. Абульхановой-Славской, уровни развития гражданской активности в онтогенезе (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин), существующие классификации гражданской активности, основания и принципы их построения, широкая видовая характеристика гражданской активности А. В. Брушлинского. Такое многообразие точек зрения обуславливается отсутствием единой концепции гражданской активности как особого феномена, отсутствием единого, общепринятого определения гражданской активности, отсутствием общих принципов классификации [4].

Отсутствие целостного подхода в рассмотрении феномена конструктивной гражданской активности в науке усугубляется недостаточностью, а в некоторых вопросах и отсутствием научности в построении государственных и общественных механизмов регулирования гражданской активности молодежи. Данное обстоятельство является следствием отсутствия многоуровневой системы институтов, осуществляющих соответствующую подготовку кадров – носителей государственной идеологии, обладающих методиками и технологиями работы с молодежью.

В ракурсе политологического подхода к рассматриваемому вопросу можно отметить, что именно молодежь оказалась в эпицентре государственного и общественного интереса в результате ее политических выступлений и противостояний государственным структурам в начале XXI в. как в нашей стране, так и за рубежом. Понимание важности управления гражданской активностью молодежи произошло в ноябре 2004 г. после событий «оранжевой революции» на Украине. За ними последовали молодежные беспорядки в ряде европейских городов, в других странах ближнего зарубежья. Недостаточное внимание к молодежи, особенно к ее активной части, может превратить ее в фактор дестабилизации общества. И сегодня ситуация на Украине вновь поднимает вопрос о включенности молодежи в общественно-политические процессы, необходимости работы по формированию созидательной силы молодежной активности [3].

Несмотря на важность изложенной проблемы для государства и общества, приходится констатировать следующие существующие противоречия:

между насущной потребностью общества в конструктивной гражданской активности молодежи и отсутствием преемственной системы формирования конструктивной гражданской активности молодежи;

между потребностью практики в научно-методическом обеспечении процесса формирования конструктивной гражданской активности молодежи и недостаточности научной проработанности вопроса, отсутствием методических рекомендаций;

между общей государственной политикой активизации гражданской активности населения, в том числе и молодежи, и отсутствием действенного инструментария управления гражданской активностью молодежи.

На основании теоретического анализа конкретизирована сущность явления «конструктивная гражданская активность». Мы полагаем, что конструктивная гражданская активность является самостоятельным полинаучным феноменом и представляет собой совокупность следующих характеристик. Конструктивная гражданская активность личности – деятельность, характеризующаяся инициативностью, надситуативностью, ценностным преобразованием личности, осуществляемая в поле социальных и социально-политических процессов гражданского общества, влекущая позитивные социальные изменения.

Именно у молодежи формируется осознанный запрос на гражданскую активность и сохраняется как жизненная позиция в более зрелом возрасте [5]. Таким образом, молодежь рас-

считается как наиболее граждански активная часть населения, при этом зачастую в контексте протестных настроений и социальной нестабильности. Однако, с другой стороны, именно молодежь обеспечивает развитие общественных отношений и выступает как носитель социальных инноваций, создатель новых форм общественного устройства. По этой причине приоритетной задачей становится формирование не просто гражданской активности, а ее конструктивной, созидательной формы, результатом которой должны стать общественные блага, ценности, институты [1].

Анализ практики в области работы с молодежью показывает, что специалисты (педагоги, психологи, социальные педагоги, специалисты по работе с молодежью и др.), непосредственно контактирующие с детьми и молодежью, не обладают достаточными знаниями и умениями в организации работы по формированию конструктивной гражданской активности. Отсутствие преимущественности в организации проектной деятельности детей и молодежи, неполноценное гражданское образование, позволяющее культивировать антисоциальную гражданскую активность, безнаказанные манипуляции сознанием молодежи через коммуникационные системы, отсутствие формирующей системы просоциальной деятельности и другие недостатки системы российского образования и культуры формируют, к сожалению, деструктивную направленность гражданской активности молодежи.

Современная социально-политическая ситуация заставляет отдельно рассматривать деструктивную гражданскую активность и конструктивную. Деструктивная гражданская активность личности в ее радикальных формах при отсутствии противодействия со стороны государства получает поддержку мирового терроризма и сектантства. Это ведет к глобальным изменениям существования и развития человеческого сообщества – изменениям, порождающим серьезные кризисные ситуации (социально-экономические, экологические, демографические, энергетические, этнические и др.).

Научное изучение данной проблемы, подготовка практических рекомендаций будет содействовать не только пониманию психологических механизмов формирования конструктивной гражданской активности, но и созданию необходимых социальных условий для формирования конструктивной гражданской активности и, что самое главное, в конечном итоге, снижению асоциальных проявлений в молодежной среде.

Библиографический список

1. Артюхович Д. В. Гражданская активность личности: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. н. Ставрополь, 2002.
2. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации за 2012 год. М., 2012.
3. Зеленин А. А. Государственная молодежная политика Российской Федерации: концептуальные основы, стратегические приоритеты, эффективность региональных моделей: автореф. дис. ... д-ра полит. н. Нижний Новгород, 2009.
4. Семенюк Л. М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития: автореф. дис. ... д-ра псих. н. М., 2007.
5. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 года № 1760-р).

ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.В. Грузинцев

По статистическим данным Министерства Социальной политики Красноярского края – по состоянию на 01.01.2013 года, количество людей, имеющих инвалидность более 212 тысяч человек.

К сожалению, несмотря на то, что ведется приобщение людей, имеющих инвалидность к социальной жизни на всех уровнях развития общества в самых различных направлениях, люди

с инвалидностью, тем не менее, остаются крайне пассивными из-за ослабленного здоровья, психофизических возможностей, ощущения одиночества и духовного вакуума.

Эта категория населения требует особого внимания в плане оказания правовой помощи и психологической поддержки. Именно у этой категории людей чаще всего возникают кризисы, срывы, крушения планов и надежд, как в силу субъективных обстоятельств, так и независимо от воли и устремлений личности. Социализация играет огромную роль, как в жизни общества, так и личности. От успешного осуществления этого процесса зависит, насколько личность сможет реализовать свои способности и задатки, приобрести социальную зрелость, быть полезной обществу и создать для себя благоприятные условия жизнедеятельности.

На наш взгляд, правовая компетентность – это результат овладения правовыми компетенциями, который включает и знание права, и практические умения. Это сформированные значимые личностные качества, личностная характеристика индивида, отражающая его способность использовать универсальные способы деятельности, основанная на совокупности правовых знаний в конкретных жизненных ситуациях.

Содержание правовой (социально-правовой) компетентности людей с ограниченными возможностями здоровья, заключается в:

- в знании основ действующего законодательства Российской Федерации;
- в составлении документов правового характера (заявления, жалобы и др.);
- умении отстаивать свои права, свободы и законные интересы в суде и других инстанциях.

На сегодняшний день безвозмездная правовая помощь людям с инвалидностью оказывается специалистами организаций и учреждений социальной защиты населения, центров социального обслуживания населения, юридической клиникой Сибирского Федерального университета, все это неплохо организовано в г. Красноярске, но этой помощи катастрофически не хватает.

Очень удручающая картина низкого уровня правовой компетентности прорисовывается в общении с людьми (во время проведения мероприятий), имеющими инвалидность и представителями малоимущего населения в городах и районах Красноярского края, отдаленных от г. Красноярска. Люди не знают о своих правах и возможностях, если еще, кое-как, ориентируются в вопросах социального обеспечения, то о законах, связанных с трудоустройством даже не слышали. То же самое – в сфере культуры, образования.

Мы считаем, что для того, чтобы люди поверили в свои права и возможности нужно разработать комплексный подход к решению проблемы правовой компетентности людей с инвалидностью с учетом их психологических особенностей. И здесь недостаточно только юридической помощи, либо только психологической. Нужно объединять усилия. И только так возможно оказывать квалифицированную помощь и поддержку человеку, нуждающемуся в социализации. Мы уверены, в том, что вышеуказанный подход поможет большому количеству молодых людей с инвалидностью поверить в свои силы, повернуться лицом к обществу, наконец, трудоустроиться, что немаловажно в жизни любого человека и, конечно, поверят в то, что получив образование, они или их дети будут достойными членами современного общества.

На сегодняшний день проблема правовой компетентности молодых людей с ограниченными возможностями Красноярского края частично решается.

Так, например, Красноярская региональная общественная организация инвалидов «ТАЛАНТ» в течение десяти лет, с момента своего создания, занимается оказанием правовой помощи гражданам с ограниченными возможностями здоровья и малоимущего населения Красноярского края.

В вышеуказанном направлении деятельности КРООИ «ТАЛАНТ» успешно реализовало несколько социально-значимых проектов городского и краевого уровней.

Так, например, в 2004 году грантовую поддержку получил городской проект «ЛИКБЕЗ»-правовое обучение инвалидов г. Красноярска.

Цель проекта: Обеспечение минимально-необходимого уровня правовой грамотности у инвалидов города Красноярска. В результате проекта:

Наименование вида правовой помощи	Количество человек/организаций, получивших правовую помощь
выездной однодневный правовой семинар	11 организаций, членами которых являются инвалиды (охвачено 240 человек)
индивидуальная юридическая консультация	245 человек
правовой семинар «Ликбез– необходимый минимум правовой грамотности»	120 человек

Хотелось бы отметить и проект «Практикант – юрист», получивший грантовую поддержку II Красноярского Молодежного форума и направленный на формирование «кадрового резерва» из юристов с ограниченными физическими возможностями, имеющих высшее образование, с целью их дальнейшего трудоустройства, в учреждения УСЗН города Красноярска и общественных организаций инвалидов.

По итогам реализации данного проекта юридическую помощь по основным отраслям Российского законодательства получили 1889 человек, из них:

Наименование вида правовой (социально-адаптационной) помощи	Количество человек, получивших юридическую помощь
устная консультация	822 человека
составление документов правового характера (договоры, исковые заявления, жалобы)	1019 человек
представительство в судах общей юрисдикции	36 человек
представительство в арбитражном суде	9 человек
регистрация предприятий, индивидуальных предпринимателей (подготовка и регистрация учредительных документов)	3 человека
выезд на дом практикантами – юристами по вызову к немобильным гражданам (инвалиды I группы – незрячие, колясочники) для оказания юридической помощи	30 человек
семинары по правовым вопросам	517 человек
трудоустройство в УСЗН и общественные организации г. Красноярска	7 человек

Активное участие в общественной деятельности, особенно в реализации проектов различной социальной направленности (в том числе юридических и психологических) вышеуказанной организации принимает молодежь в возрасте от 18 до 30 лет.

Основными причинами, побуждающими юношей и девушек участвовать в мероприятиях, проводимых общественными организациями, являются, такие как: самовыражение; научиться чему-либо; возможность получить статус (в период реализации социально-значимых проектов); ответственность за принимаемые решения и др.

Например, в проекте «Правовой десант», получившего грантовую поддержку от Общественной Палаты Российской Федерации (период реализации проекта январь 2007 – октябрь 2008 года), целью которого являлось обеспечение минимально-необходимого уровня правовой компетентности у людей с ограниченными возможностями и малоимущих жителей отдаленных территорий Красноярского края и г. Красноярска, в качестве студентов-практикантов старших курсов Российского государственного социального университета и Правового колледжа приняли участие 25 человек в возрасте от 20 до 23 лет. Их функциональные обязанности заключались в оказании содействия руководителю проекта в написании лекций, составлении наиболее распространенных документов правового характера для целевой группы, участие в оказании консультативно-правовой помощи населению.

В августе 2013 года КРООИ «ТАЛАНТ» вновь стала победителем грантового конкурса, проводимого региональной общественной организацией «Институт проблем гражданского общества» в направлении «Защита прав и свобод человека» с проектом «Социально-правовой десант» по Красноярскому краю.

Вышеуказанный проект направлен на оказание содействие социально-психологической адаптации людей с инвалидностью и их интеграции в современное общество, посредством: проведения семинаров-тренингов на тему: «Ситуация инвалидности в современном обществе. Поиск пути к независимой жизни»; оказания квалифицированной юридической помощи инвалидам и малоимущему населению Красноярского края (Ликбез – семинары, индивидуальные консультации); оказания психологической поддержки инвалидов, членов их семей, а также семей, имеющих детей – инвалидов (проведение тренингов, индивидуальных консультаций).

Реализация проекта осуществляется с ноября 2013 года по настоящий период времени на территориях Красноярского края, отдаленных от центра, силами молодых людей с инвалидностью, имеющими высшее специальное образование и многолетний опыт работы по специальности. Проектом планируется охватить целевую группу – 800 – 1000 человек.

На сегодняшний день в рамках реализации данного проекта уже охвачено 8 территорий Красноярского края (Емельяновский район, Ачинский район, Балахтинский район, Пировский район, Ирбейский район, Саянский район, Ужурский район, Шарыповский район), получили услуги:

Наименование вида помощи	Количество человек, получивших правовую, психологическую, социально-адаптационную помощь
семинар – тренинг «Ситуация инвалидности в современном обществе. Поиск пути независимой жизни»	310 человек
правовой семинар «Ликбез– необходимый минимум правовой грамотности»	456 человек
консультативно – правовая помощь	585 человек
консультативно – психологическая помощь	480 человек

Кроме того, в рамках проекта «Социально- правовой десант» по Красноярскому краю в настоящий период времени, учебную практику проходят 30 студентов 2-го курса Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» по специальности «Юриспруденция».

В рамках учебной практики студенты-практиканты в КРООИ «ТАЛАНТ» выполняют следующие:

А). Самостоятельно изучают учредительные документы, делопроизводство КРООИ «ТАЛАНТ».

Б). Совместно с руководителем и юрисконсультами проекта принимают участие в разработке и написании лекций по наиболее актуальным правовым темам основных отраслей действующего законодательства Российской Федерации, указанным в первом и втором промежуточном содержательном аналитическом отчетах.

В). Совместно с руководителем и юрисконсультами проекта принимают участие в оказании людям с инвалидностью и малоимущего населения Красноярского края консультативно-правовой помощи по гражданскому, семейному, жилищному, земельному, трудовому, налоговому и другим отраслям Российского права.

Помимо КРООИ «ТАЛАНТ» повышением уровня правовой компетентности граждан Российской Федерации, проживающих на территории Красноярского края (в том числе и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья), занимаются и другие общественные организации. Одной из них является Красноярская региональная общественная организация по оказанию содействия гражданам в правовой и психологической помощи «ПРОТЕКЦИЯ», создана в сентябре 2013 года тремя учредителями, имеющими высшее юридическое и высшее психологическое образование, многолетний стаж работы по указанным выше специальностям.

Целями Организации согласно Уставу являются: оказание содействия в защите прав, свобод и законных интересов граждан, проживающих на территории Красноярского края; содействие в адаптации в социуме, развитии и самосовершенствовании личности человека и снятии психо-эмоционального напряжения.

Для достижения указанных целей, Организация осуществляет следующие основные виды деятельности:

- оказание консультативно-правовой помощи гражданам;
- оказание помощи гражданам в составлении документов правового характера;
- оказание представительской помощи гражданам в судах общей юрисдикции по гражданским делам по защите их прав свобод и законных интересов;
- повышения уровня правового сознания и правовой культуры граждан, посредством проведение для них семинаров на наиболее актуальные правовые темы по основным отраслям законодательства Российской Федерации;
- оказание консультативно-психологической помощи гражданам;
- оказание психодиагностической помощи по запросу граждан;
- оказание психопрофилактической помощи гражданам, посредством проведения для них семинаров, мастер-классов, тренингов по различным отраслям психологии.

В настоящий период времени, КРОО «ПРОТЕКЦИЯ» занимается повышением уровня правовой компетентности студентов высших и средне специальных учебных заведений города и края, в том числе студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева «Института психолого-педагогического образования», оказывает мобильную правовую и психологическую помощь социально-незащищенным слоям населения (людям с ограниченными возможностями здоровья и малоимущему населению) Красноярского края в обществах инвалидов, центрах социального обслуживания населения.

ПРОБЛЕМА НИЗКОГО УРОВНЯ ИНТЕРАКЦИЙ СРЕДИ СТУДЕНТОВ КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА

М.Ю. Луговская

В современные требования к специалисту любой области, тем более гуманитарной направленности, входит коммуникативная компетенция, однако в учебных планах ВУЗов психологии общения, в том числе и проблемам интеракции, уделяется мало внимания, тогда как молодые люди действительно испытывают проблемы в взаимодействии.

По данным социологического опроса, проведенного на базе КГПУ им. В. П. Астафьева среди студентов 1-5 курсов, более половины респондентов- 63 %, считают, что окружающие зачастую неправильно оценивают их действия в отношении себя и других. 34% опрошенных согласились с утверждением, что их не понимают окружающие. Кроме того, подавляющее число респондентов, 68% признались, что не знают, как они выглядят в глазах других людей.

Проблеме взаимодействия в психологии уделяли внимание несколько авторов: Т. Парсонс, Я. Щепанский, В. Н. Панферов, Э. Берн, А. А. Леонтьев, М. Аргайл и др.

Взаимодействие понимается нами как организация совместной деятельности, то есть участники не только совершают обмен информацией, но и обмениваются действиями, чтобы спланировать совместную деятельность.

Один из самых высоких уровней организации совместной деятельности прослеживается в коллективной творческой деятельности. Коллективная творческая деятельность основана на сотрудничестве, взаимной поддержке, понимании и подхватывании идей друг друга, коллективном целеполагании. В данном виде деятельности, участникам творческого процесса необходимо договариваться, принимать позицию другого, то есть, поневоле, повышать коммуникативную компетенцию в плане интеракции.

Для решения проблем, возникающих в ходе интеракции, мы предлагаем проводить дополнительные занятия по психологии, направленные на решение творческих проблемных задач в общении с использованием технологий кейс- study, методов мозгового штурма (Осборн, 1961), синектики (Гордон, 1961), «методики шести шляп» (Боно, 1997), а также вовлекать студентов в творческую деятельность с помощью внеучебных организаций на базе ВУЗов: творческих кол-

лективов перед которыми стоят задачи разработки нового продукта. Примерами таких коллективов могут служить советы по разработке внеучебных мероприятий, студенческие редакции СМИ, робототехнические кружки, клубы реконструкции и т.д.

В ходе исследования, мы сделали выводы, что проблема низкого уровня интеракции актуальна среди студентов КГПУ им. В. П. Астафьева. Для преодоления данного дефицита – повышения уровня успешной интеракции у студентов необходимо вовлекать молодых людей в коллективную творческую деятельность проблемного характера.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИДЕРОВ МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Е.А. Шестерня

Молодежь – самая динамичная, энергичная и критически мыслящая часть общества. Она обладает огромным политическим, социальным, интеллектуальным и творческим потенциалом. У нового поколения усиливаются такие качества, как самостоятельность, восприимчивость к новому, адаптивность к жизненным переменам. От позиции молодежи в общественно-политической жизни, ее уверенности в завтрашнем дне и активности будет зависеть темп продвижения России по пути демократических преобразований. Именно молодые люди должны быть готовы к противостоянию политическим манипуляциям и экстремистским призывам. Результаты исследований показывают, что молодежь в целом аполитична, по причине не сформированных представлений о своем будущем и тем более о будущем страны. В выборах федерального уровня участвует менее половины молодых россиян, лишь 33 процента молодых граждан в возрасте до 35 лет интересуются политикой. Только 2,7 процента молодых людей принимают участие в деятельности общественных организаций.

Данные установки становления и развития молодежи на современном этапе чрезвычайно актуализируют проблему формирования стратегического мышления молодежи.

Необходимо отметить, что стратегическое мышление мы рассматриваем как особый тип системного, теоритического мышления, который объединяет интеллектуальное развитие (общий уровень мышления, дивергентность и креативность), объективный и субъективный аспекты «Я концепции» личности (целеполагание, планирования, личная рефлексия), а также мотивацию достижения успеха и стремление к освоению и использованию новых знаний.

Проблема «стратегичности» поведения личности относится к так называемым междисциплинарным. К ней обращались философы, антропологи, психологи, педагоги и социологи. Отечественные ученые Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Кон И.С. и другие, в своих работах сформировали образ «человека-деятеля», стремящегося к достижению целей. Но недостаток знаний о психолого-акмеологических закономерностях, механизмах и условиях становления стратегического мышления молодежи является существенным и значительным с точки зрения общественной практики, государственной молодежной политики.

Объектом исследования является стратегическое мышление лидеров молодежных организаций.

Предметом исследования – условия формирования стратегического мышления лидеров молодежных организаций

Целью диссертационной работы является выявление эффективного комплекса организационных и психолого-педагогических условий формирования стратегического мышления лидеров молодежных организаций.

Гипотеза исследования. Комплекс специально разработанных организационных и психолого-педагогических условий обеспечивает эффективное формирование стратегического мышления лидеров молодых организаций.

Выбор методов исследования определялся многоплановым характером исследовательских

задач. Для реализации поставленных задач был использован комплекс научных методов, объединенных в рамках констатирующего исследования и формирующего эксперимента.

Применялись такие общенаучные методы исследования, как теоретико-методологический и логический анализ по проблеме исследования; метод построения аналогий, сравнительный и ретроспективный анализ, обобщение и интерпретация научных данных. В эмпирической части исследования использовались диагностические методики: тест «Прогрессивные матрицы Равена»; 27 факторный опросник «Дивергентного мышления» по Гилфорду; тест Торренса «Завершения картинок» (адаптация А.Н. Воронина); методика «Ценностные ориентации» М.Рокича; методика «Диагностика рефлексии» Карпова А.В., тест-опросник измерения мотивации достижения «Мотивация тест-опросника А. Мехрабиана» (адаптация М.Ш. Магомед-Эминов). А также методы математической статистики.

Базой научного исследования являются слушатели курса «Подготовка управленческих кадров для предприятия народного хозяйства» в рамках Президентской программы (85 м +17 ж =102), специалисты отделов по работе с молодежью районов и городов Красноярского края (16м +26 ж = 42), лидеры молодежных организаций Красноярского края (43 м. + 67 ж. = 110) Всего в исследовании приняло участие 254 человека.

Рассмотрим подробнее организационные условия. Под организационными условиями мы понимаем комплекс мер государственной и региональной молодежной политики.

Актуальность формирования стратегического мышления молодежи учитывается при реализации государственной молодежной политики Российской Федерации. Так в Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства РФ № 1760-р от 18 декабря 2006 года рассматривается государственная молодежная политика как система формирования приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала в интересах России и, следовательно, на социально-экономическое и культурное развитие страны.

Для реализации приоритетного направления, включающего развитие созидательной активности молодежи, предусмотрены проекты «Команда» и «Успех в твоих руках».

Основными целями проекта «Команда» являются обеспечение участия молодежи в процессе коллективного управления общественной жизнедеятельностью и в процессе самоуправления – собственной жизнедеятельностью; развитие у молодых людей положительных навыков индивидуального и коллективного управления общественной жизнью; вовлечение молодежи в общественно-политическую жизнь общества.

К задачам, решаемым в рамках этого проекта, относятся распространение эффективных моделей и форм участия молодежи в управлении общественной жизнью; развитие моделей и программ подготовки лидеров молодежи; привлечение молодежи к участию в общественной и общественно-политической жизни, вовлечение молодых людей в деятельность органов самоуправления в различных сферах жизни общества; привлечение молодых людей к работе в исполнительных и представительных органах власти; привлечение молодежи к участию в проектной, управленческой, исследовательской деятельности; популяризация идей участия молодежи в общественной и общественно-политической жизни; привлечение молодежи к участию в выборах законодательных органов власти; поддержка молодежных общественных организаций и объединений; включение молодых людей в международные проекты по подготовке лидеров молодежных общественных объединений и работу международных молодежных органов.

Также в рамках реализации данного направления в субъектах Российской Федерации созданы молодежные общественные советы, молодежные парламенты, молодежные правительства. Основными целями данных общественных органов является повышение политической культуры молодежи, включение молодежи в социально-политические процессы, формирование социальной ответственности.

Одним из эффективных молодежных проектов Красноярского края, направленных на выявление, проявление, институционализацию и дальнейшее продвижение общественно-полезных

молодежных инициатив является межрегиональный образовательный молодежный форум «Территория инициативной молодежи «Бирюса» (далее – ТИМ «Бирюса»).

Целью ТИМ «Бирюса» (далее – Проект) является вовлечение лидеров и представителей молодежных движений в процессы реализации приоритетных направлений молодежной политики Красноярского края.

Участники Проекта – молодые граждане в возрасте от 18 до 35 лет, лидеры молодежных организаций, молодежь специалисты, творческая молодежь, молодые депутаты, представители молодежных общественных советов.

Проект реализуется на территории Красноярского края с 2007 года. За это время собрал активистов 16 молодежных движений, более 15 000 молодых людей стали выпускниками ТИМ «Бирюса», по итогам Проекта реализовано более 300 молодежных проектов.

В рамках каждой смены проводятся следующих интерактивные форматы: «Университет Бирюсы», «Экспертный совет Бирюсы», «Конкурс производственного заказа», проведение переговорных площадок, круглых столов, презентаций успешно реализованных региональных и муниципальных технологий и проектов, а также спортивные, туристические и культурные события.

Таким образом, комплекс мероприятий, реализуемый в рамках деятельности государственной молодежной политики Красноярского края направлен на вовлечение молодежи в социально-политические процессы, тем самым формирую основные компоненты стратегического мышления: абстрактное мышление, креативность, целеполагание, мотивацию к достижению успеха.

РАЗВИТИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

З.С. Шипилова

Изучение правосознания и его формирование у будущих юристов в высшей школе на современном этапе развития России имеет довольно актуальное значение.

Обязанностью высшей школы является воспитание личности средствами укоренения в правосознании правовых убеждений, ценностных ориентаций, принятия эталонов правомерного поведения, основанных на детализации и глубине правовых знаний и представлений у будущих юристов ВУЗа.

С.С. Алексеев под правовым сознанием понимает представления о праве, суждения о необходимости юридической структуры взаимоотношений людей, установки на тот или иной юридический режим в жизни общества и касающиеся правовой сферы явления социально-психологического порядка, (эмоции, настроения) [2, с. 26].

Н.С. Соколова высказывает следующую точку зрения: правосознание-это «совокупность представлений, взглядов, убеждений, оценок, настроений и чувств людей к праву и государственно-правовым явлениям» [57].

По словам А.В. Домниной, профессиональное правосознание юриста представляет собою научно обоснованную, стройную систему правовых знаний, убеждений и чувств, которыми он руководствуется при осуществлении профессиональной юридической деятельности; воспитание правосознания является необходимой составной частью профилактики правонарушений, борьбы с преступностью, поэтому развитое правосознание и правовая активность являются основой верховенства права в цивилизованном обществе, фундаментом правового государства. Наиболее значимым является исследование развития профессионального правосознания студентов-юристов в высших учебных заведениях, так как именно от данной категории студентов зависит в ближайшем будущем состояние нормативно-правового регулирования страны [5].

Под индивидуальным правосознанием будущих юристов мы понимаем динамическое личностное образование, обеспечивающее способность будущего юриста к ориентации и самоопределению в правовом пространстве на основе правовых знаний, умений и навыков; оценочных отношений к праву, правовых установок и ценностных ориентаций. Рассматривая индивидуальное правосознание будущих юристов как динамическое личностное образование, мы представляем

его структуру комплексом следующих взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих его целостность:

1) когнитивный компонент (комплекс социально-правовых знаний, знания основных нормативно-правовых документов, регламентирующих профессиональную деятельность юриста);

2) аффективный компонент (эмоциональные состояния будущего юриста, которыми выражается его отношение к праву, ценностный показатель осознанности специалистом необходимости социально-правовой деятельности);

3) ценностный компонент (приоритет права как общечеловеческой ценности в структуре ценностно-смысловой сферы будущего юриста, правоуважение как социально-правовая ценность, уважение к действующему закону, ценностное отношение к клиентам, нетерпимость к разного рода нарушениям российского законодательства, правовая ответственность);

4) поведенческий компонент (социально-правовое поведение будущего юриста, навыки принятия решений в правовых профессиональных и личностных ситуациях, защита прав, свобод и интересов клиентов).

Выявленные противоречия обусловили необходимость разработки нами модели развития правосознания у будущих юристов, под которым мы понимаем процесс создания внешних условий для проявления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознание их будущими специалистами и дальнейшее саморазвитие. Теоретико-методологическую основу модели составили аксиологический, личностно-ориентированный, деятельностный, системный подходы и принципы правового воспитания и обучения.

Целевой аспект модели, направленной на развитие у будущих юристов правосознания в процессе их профессиональной подготовки, представляет собой систему следующих задач: формирование правовых знаний, представлений; формирование ценностного, позитивного отношения к праву; формирование готовности к правомерным действиям, недопустимости совершения противоправных деяний, профилактика их совершения.

При отборе и конструировании содержательного наполнения модели развития правосознания необходимо учитывать конкретный вид и уровень профессиональной деятельности студентов – будущих юристов.

Процессуальный аспект модели развития правосознания студентов предполагает активизацию их интереса к правовым нормам осуществления будущей профессиональной деятельности; использование интерактивных методов обучения на занятиях и во внеаудиторной работе со студентами (кейс-метод, метод решения проблемных ситуаций, дискуссии, круглые столы, деловые игры); рефлекссию поиска правового решения профессиональных ситуаций.

Результативный аспект модели развития правосознания студентов предполагает определение показателей, критериев оценивания уровня сформированности правосознания студентов. К таким показателям мы отнесли:

1) правовые знания – данный показатель содержит в себе объем, прочность и глубину сформированности правовых знаний;

2) отношение к требованиям правовых норм – содержит в себе отношение молодых людей к праву, отражает оценку студентами правовых явлений и личностных убеждений следованию правовым предписаниям;

3) готовность к правомерным действиям – данный показатель свидетельствует о сформированности устойчивых моделей правомерного поведения студентов, об умениях и навыках применения теоретических правовых знаний в практической юридической деятельности, а также в личностно-значимых жизненных обстоятельствах.

Для определения сформированности показателей структурных компонентов правосознания выявляются уровни их проявления: активный, пассивный и продуктивно-исполнительский.

С целью проверки эффективности разработанной нами модели формирования правового сознания у будущих юристов была организована ее опытно-экспериментальная проверка.

При проведении опытно-экспериментальной работы на констатирующем и контрольном ее этапах нами использовались следующие методы и методики исследования: опросник Р. Кетелла,

тестовые задания Л. М. Гайсиной, метод решения правовых задач, опросник «Ценностные ориентации» М. Рокич, метод незаконченных предложений.

Результаты, полученные в констатирующем эксперименте, показали, что активный уровень сформированности правового сознания выявлен только у 15% студентов – будущих юристов контрольной и экспериментальной групп. Значительная часть студентов показала пассивный уровень (55% студентов в обеих группах) и продуктивно-исполнительский уровень сформированности правосознания (30% студентов).

Данные исследования свидетельствуют о том, что у студентов - будущих юристов отмечается поверхностность социально-правовых знаний, несформированность правовых установок и правовых убеждений, неосознанное игнорирование социально-правовых норм, равнодушное отношение к праву (или противоречивость отношения) как к общечеловеческим ценностям, отсутствие уважения к праву, несформированность умений ориентирования в российском законодательстве, неумение использования социально-правовых знаний в профессиональных и личностных ситуациях, а также в принятии решений.

Формирующий эксперимент предполагал целенаправленное и активное воздействие на существующую в реальности систему деятельности и профессиональной подготовки испытуемых в соответствии с выдвинутой гипотезой и целями становления позитивного правосознания студентов специальности «Юриспруденция».

Для обогащения, углубления и закрепления социально-правовых знаний, правового воспитания и обучения формировались умения работы с нормативно-правовыми актами, которые, на наш взгляд, в большей степени были нацелены на формирование когнитивного компонента правового сознания будущих юристов. Для проявления у них ценностного и аффективного компонентов мы провели двухдневный тренинг, задачей которого было развитие мотивационно-ценностной и эмоциональной сфер студентов — будущих юристов. Кроме того, нами была создана «Школа молодого юриста», основной целью которой стало образование активного правосознания у будущих юристов в процессе реальной профессиональной деятельности.

Результаты констатирующего и контрольного этапов исследования свидетельствуют о том, что спроектированная модель и педагогические условия развития правосознания обеспечивают формирование правосознания у будущих юристов. После формирующего эксперимента практически на треть увеличилось количество студентов экспериментальной группы с активным (высоким) уровнем сформированности правосознания и его компонентов.

После реализации формирующего эксперимента студентам экспериментальной группы удалось значительно расширить и обогатить собственные социально-правовые знания – испытуемые стали более осведомлены в нормативно-правовых актах Российской Федерации, научились понимать значение и смысл законов, нормативных актов, их социально-правовые знания стали более структурированными и глубокими. Гораздо реже в ответах учащихся экспериментальной группы на незаконченные предложения стало встречаться негативное или полярное мнение о праве, законодательстве, своих правовых убеждениях и установках. В отношении к праву, правовым ситуациям преобладающими эмоциональными состояниями студентов оказались спокойствие, уверенность и т. д. К сожалению, радикальных изменений в позитивном уровне сформированности ценностного компонента правосознания студентов экспериментальной группы не произошло. Столь неявная динамика этого компонента, на наш взгляд, связана в первую очередь с тем, что аксиосфера личности с трудом поддается каким-либо изменениям и требует целенаправленного воздействия в течение более длительного времени. Самые позитивные изменения наблюдались нами в уровне сформированности поведенческого компонента правосознания студентов экспериментальной группы. Как мы считаем, эта положительная динамика в уровне его сформированности связана, главным образом, с использованием в процессе реализации модели формирования правосознания таких активных методов обучения как методы кейсов, деловых игр и «мозгового штурма», «Школы молодого юриста».

Имитационная профессиональная деятельность позволила учащимся научиться применять социально-правовые знания в решении правовых задач, а решение ситуаций и проблем в «Шко-

ле молодого юриста» закрепило данную способность в процессе реальной профессиональной деятельности.

Согласно результатам опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что проведенный эксперимент позволил студентам — будущим юристам расширить и углубить социально-правовые знания, сформировать умения принимать решения в правовых профессиональных и личностных ситуациях, повысить уровень уважения права, развить у студентов умений ориентирования в нормативно-правовых законах, правовую ответственность, позитивное эмоциональное отношение к праву.

Выполненное исследование не охватывает всего круга вопросов, связанных с решением проблемы создания правового сознания у будущих юристов. Перспективным направлением ее решения является усиление интегративного и компетентностного подходов в формировании правосознания в процессе изучения правовых дисциплин.

Библиографический список

1. Алексеев С.С. Право: азбука – теория – философия: Опыт комплексного исследования. – М.: АСТ, 2009. – 265 с.
2. Быков А.Н. Профессиональное правосознание в юридической деятельности.// Закон и право. – 2011. – № 5. – С. 29-31.
3. Горбатова М.К., Домнина А.В. Основные теоретические подходы к определению понятия и содержания профессионального правосознания.// Российская юстиция. – 2014. – № 1. – С. 63-67.
4. Горбатова М.К., Надыгина Е.В., Носакова Е.С. Новые подходы к формированию правосознания студентов- юристов в условиях модернизации системы вузов России.// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010.- № 3-1. – С. 266-274.
5. Домнина А.В. Новые тенденции, складывающиеся в сфере высшего юридического образования, их влияние на формирование профессионального правосознания.// Юридическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 7-11.
6. Еникеев З.Д. Актуальные проблемы юридического образования и правового воспитания в современной России.// Евразийский юридический журнал. – 2010.- № 30. – С. 16-22.
7. Соколов Н. Я. Профессиональное сознание юристов. – М.: Академия, 2008. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК СПОСОБ ЕГО ПОДГОТОВКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.А. Биндарева

Сегодня одно из самых актуальных направлений государственной политики связано с решением проблем модернизации структуры и содержания образования. Поставлена задача – создать принципиально новую систему образования, которая будет соответствовать инновационной модели развития государства, социальным запросам населения России, требованиям глобальной конкуренции на рынке инновации, труда и образования[6].

Новые стратегические ориентиры в развитии политики, экономики, социокультурной сферы выдвинули проблему качественной подготовки педагогических кадров в число приоритетных. На сегодняшний день остро стоит вопрос о подготовке педагога, готового и способного к инновационной деятельности.

Согласно ст.20 Федерального закона от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» «...экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового,

материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями...» [5].

Исследователи, работающие в рамках данной проблематики (Коржуев А.В., 2003; Мануйлов В., 2004; Перекрестова Т.С., Подымова Л.С., 2006; Корнилова Т.И., Табунова К.А., Яковлева Г.В., 2012 и др.) поднимают вопрос о необходимости комплексной профессиональной и психологической подготовки настоящих и будущих педагогов к инновационной деятельности. Инновационная деятельность предполагает сформированность у педагога таких качеств и умений как стратегическое мышление, креативность, стрессоустойчивость, умение планировать деятельность и прогнозировать ее результаты, способность к профессиональной самопрезентации и профессиональному саморазвитию, инновационная готовность, коммуникативная компетентность, позитивное социально-ориентированное сознание и поведение, социально-проектная компетентность, гибкость. В настоящее время в образовании происходит повсеместное внедрение дистанционных технологий обучения, становятся более открытыми Интернет-ресурсы (научные библиотеки, электронные научные журналы, профессиональные форумы и др.). В связи с этим педагог должен уметь взаимодействовать со специалистами различного профиля, а также с широким кругом людей, нередко знакомых лишь дистанционно. Учитывая рост численности иммигрантов (в т.ч. и в сфере образования), педагогу необходимо иметь навыки коммуникации в поликультурной среде. Педагог должен уметь выстраивать общение с детьми, их родителями, коллегами, учитывая различные социокультурные системы, имеющими различные характерологические особенности. В этом контексте все большее значение приобретает способность педагога эффективно взаимодействовать в межкультурном полиэтническом мире, что напрямую связано с развитием у него коммуникативной компетентности. И коммуникативная компетентность педагогов приобретает особенно важное значение в этих условиях.

Согласно ФГОС третьего поколения, коммуникативная компетентность является одной из приоритетных при подготовке специалистов педагогического профиля. [13].

Соответственно, профессионализм педагога в инновационной деятельности напрямую связан с уровнем развития у него коммуникативной компетентности. Актуальным остается вопрос разработки и внедрения эффективных методов и средств формирования коммуникативной компетентности педагога с целью оптимальной его подготовки к инновационной деятельности.

Инновационная деятельность имеет следующее предназначение: достижение качественно новых, более высоких результатов образования на основе использования ранее созданного, имеющегося в наличии потенциала, его обогащения.

Инновации в образовании, в первую очередь, должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей. Под педагогическими инновациями следует подразумевать целенаправленное, осмысленное, определенное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств (нового содержания обучения, воспитания, управления; новых способов работы, новых организационных форм и пр.). Соответственно развитие инновационных процессов – есть способ обеспечения модернизации образования, повышения его качества, эффективности и доступности.

Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников [16].

Отдельная сложность модернизации образования заключается и в неготовности педагогов к инновационной деятельности, а именно не сформированности у них необходимых компетент-

ностей и черт характера [1]. Требуемые теперь, в контексте инновационной деятельности качества, умения, компетенции входят в противоречие с теми характеристиками, которые в течение десятилетий формировали у педагогов.

В связи с этим возникает необходимость создания психолого-педагогической среды и образовательных технологий, которые позволят сформировать качества педагога, помогающие ему в инновационной деятельности.

Готовность педагогов к инновационной деятельности содержит следующие взаимосвязанные компоненты:

1. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя отношение будущего педагога к инновационной деятельности как к ценности, а также развитие интереса будущего педагога к реализации и совершенствованию собственной инновационной деятельности.

2. Когнитивный компонент включает в себя знания, творческие возможности, творческий потенциал будущего педагога, реализующиеся в инновационной деятельности.

3. Операционно-исполнительский компонент включает в себя умения и навыки инновационной деятельности в условиях профессиональной работы.

4. Креативный компонент включает в себя наличие у будущего педагога отношения к инновационной деятельности не как к соединению готовых форм, найденных в практике, а как к преобразованию, развитию в новых сложных синтезах согласно собственной индивидуальности и особенностям учебного коллектива, а также наличие научной рефлексии, необходимой для осмысления будущим педагогом собственного новаторского опыта [7].

Ю.Г. Козулина [2], пишет о том, что готовность к инновационной деятельности является интегративным понятием, включающим такие компоненты как свобода, инициатива, ответственность, отношение к ситуации неопределенности, взаимодействие, вариативность в работе с информацией.

Инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от инновационного потенциала педагога. Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами:

- творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное – проектировать и моделировать их в практических формах;
- открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления;
- культурно-эстетическая развитость и образованность;
- готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов;
- развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения).

По мнению О.И. Титовой, Д.А. Луцак, И.Е. Безуглова (2013), наличие инновационного потенциала определяется только в том случае, когда человеком была создана одна или несколько инноваций, что будет его определяться творческим потенциалом. Авторы также отмечают, что инновационный потенциал лучше раскрывается в команде, а не когда человек работает в одиночку [12].

Необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности педагога являются умения принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьеры.

Коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного воздействия. Коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации, формирование цели и операционального состава действия, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности [10].

Коммуникативная компетентность педагога имеет свою специфику. Для конструктивного

контакта педагогу нужны не только знания и учет индивидуальных особенностей обучающихся и своих собственных, но и владение методами построения оптимальных стратегий педагогического воздействия (влияния). Коммуникативная компетентность педагога обеспечивает контакты, сотрудничество, совместную деятельность, взаимодействие и в конечном итоге – систему отношений.

Коммуникативная компетентность относится к ключевым компетенциям, необходимым для профессиональной педагогической деятельности. Коммуникативная компетентность определяется многими психологами (А.А.Крылов, Е.В. Прозорова и др.) как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Она проявляется в понимании и сопереживании чувствам, мыслям, ожиданиям и стремлениям партнера по общению; включает умения быть внимательным, вежливым, доброжелательным, владеть психологическими механизмами эмпатии, идентификации, рефлексии. Коммуникативная компетентность зависит от эмоциональной устойчивости человека, что проявляется в выдержке, толерантности, саморегуляции.

Психологи и педагоги (Старостина Г.П., Инютина Т.С., Буртовая Н.Б., Филатова А.С., 2012 и др.), занимающиеся проблемой формирования коммуникативных умений и навыков, утверждают, что развивающие и коррекционные мероприятия по формированию коммуникативной компетентности педагога должны быть направлены на формирование навыков преодоления коммуникативных барьеров и деструктивных убеждений у педагога, развитие умения использовать эффективные вербальные и невербальные средства передачи информации, развитие навыков конструктивного выражения своих эмоций и чувств, эмоциональной устойчивости и отзывчивости, формирования навыков использования оптимальных стратегий поведения в конфликтных ситуациях (сотрудничество и компромисс), формирование навыков саморегуляции, развитие умения своевременно выявлять и преодолевать деструктивные механизмы и эффекты социальной перцепции.

Важным компонентом коммуникативной компетентности педагога, готового к инновационной деятельности, является навыки использования убеждения и внушения, аргументации и контраргументации в работе с коллегами и обучающимися. Соответственно педагог должен знать психологию влияния и умело использовать техники убеждения, внушения, эффективной аргументации в своей педагогической и научной деятельности [14].

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк, Е.А. Шумилова в своих работах отмечают необходимость формировать у педагогов социально-коммуникативную компетентность с целью подготовки их к инновационной деятельности. Исследователи выделяют структурные компоненты данной компетентности:

- социально-коммуникативная адаптивность,
- стремление к согласию,
- оптимизм,
- фрустрационная толерантность.

Формы работы по формированию у будущих педагогов коммуникативной компетентности могут быть различными: тренинги, деловые игры, лекции с разбором конкретных ситуаций, дискуссии, семинары-практикумы, мозговой штурм и другие [3; 8; 9].

С нашей точки зрения тренинг можно рассматривать как наиболее эффективный способ формирования коммуникативной компетентности у педагогов [4].

Тренинг коммуникативной компетентности дает:

- Осознание механизмов и особенностей общения (цель, этапы, виды взаимодействия, стратегия поведения участников взаимодействия).

- Формирование базовых коммуникативных навыков (невербальное общение, установление контакта, передача и получение информации, ведение беседы, умение слушать, работа с эмоциями – собственными и партнера по общению).

- Формирование специальных навыков, необходимых для успешных взаимодействий (публичное выступление, дискуссия, решение конфликтных ситуаций, общение по телефону, общение с незнакомыми людьми, а также с людьми, имеющими высший социальный статус, переговоры со сложными партнерами).

- Освоение техники делового общения (быстрая оценка ситуации взаимодействия, ориентирование в позициях, интересах и скрытых мотивах собеседника).

В рамках тренинга можно использовать деловые игры, дискуссии, мозговой штурм, где у педагогов будет возможность попробовать применить на практике новые коммуникативные умения и навыки.

Таким образом, коммуникативная компетентность является одним из важных факторов, определяющих эффективность реализации инновационной деятельности педагога. А тренинг коммуникативной компетентности – наиболее эффективного способа формирования коммуникативной компетентности у педагогов.

Библиографический список

1. Елизарова Л.Е., Холодкова Л.А., Чернолес В.П. Инновационная культура личности и общества: сущность и условия формирования//Инновации в образовании.-2006.-№3.-С.74-83.
2. Козулина Ю.Г. Инновационная готовность как интегративное качество личности // Материалы V Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Стратегия гуманитарного образования XXI века», 22 декабря 2011, г. Самара, с. 69 – 77.
3. Козулина Ю.Г. Программа тренинга развития инновационной готовности // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум: 15 февраля – 31 марта 2012 года [Электронный ресурс: <http://rae.ru/forum2012/12/1930>].
4. Котова Е.В. Методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособ. / Е.В. Котова. – 2-е изд., перераб. и доп.– Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 188 с.
5. Минобрнауки.рф/документы/2974.
6. Мисник М.В.Проблемы высшего профессионального образования в России//Качество. Инновации. Образование.-2012, вып.2 (81). -С.11-16.
7. Подвигина Е.А. Формирование готовности будущего педагога к инновационной деятельности средствами информационных технологий: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Подвигина Елена Анатольевна; [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т].- Липецк, 2011.- 182 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/203.
8. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
9. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
10. Социальная психология. Словарь / под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
11. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности// Педагогическая наука и образование.-2006.-№1.-С.32-37.
12. Титова О.И., Луцак Д.А. Безуглов И.Е. Инновационный потенциал личности и группы: анализ характеристик с позиции экзистенциально-гуманистического и когнитивного подходов.- Вестн. Том. гос. ун-та. 2013.- № 373.- С.174-178. [Электронный ресурс: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=912&article_id=941]
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198>
14. Шейнов В.П. Психологическое влияние. – Минск: Харвест, 2007. – 640 с.
15. <http://gimnazia1.ucoz.ru/load/3-1-0-107>
16. <http://ibl.ru/konf/070411/17.html>

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Психология»

Красноярск, 25 апреля 2014 г.

Электронное издание

Статьи представлены
в авторской редакции

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 02.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 9,75

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
Секция «Филология»**

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Филология». [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бондаренко О.А.</i> ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ	4
<i>Боровик Т.С.</i> ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕСНЯ «СОЛДАТЫ ЖАЛУЮТСЯ НА ТЯГОТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ» В СИБИРСКОЙ И ОБЩЕРУССКОЙ ТРАДИЦИЯХ	6
<i>Воронова С.А.</i> ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В СЕМЕЙНОМ ОБЩЕНИИ.....	9
<i>Герман А.С.</i> РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАЛЛАДНОГО СЮЖЕТА «УГРОЗЫ ДЕВУШКИ МОЛОДЦУ»	12
<i>Глухенькая О.А., Фоос Ж.Л.</i> ТЕХНИКА НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СЛАГАЕМОЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	15
<i>Елисеев Н.Н.</i> СМЫСЛОВЫЕ СВЯЗИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	23
<i>Курашкина Е.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ	25
<i>Курчатова О.И.</i> ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОТЕКСТОЛОГИИ	27
<i>Лескова Д.Ю.</i> ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА АРТУРА БЕРТОНА В РОМАНЕ «ОВОД».....	28
<i>Никифорова Н.П.</i> ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА СОБАКИ В РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	30
<i>Савинова Т.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В 6 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ ПРЕДАТЕЛЬСТВА).....	33
<i>Скородумова Я.А.</i> ФУНКЦИИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ В.П. АСТАФЬЕВА	35
<i>Сергиенко С.А.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СВЕТСКОЙ ШКОЛЕ	38
<i>Стеблевская Я.Ю.</i> ЯДЕРНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»	40
<i>Шалимова Н.С.</i> СЮЖЕТНАЯ МОДЕЛЬ ИНИЦИАЦИИ В РОМАНЕ И. БЭНКСА «ОСИНАЯ ФАБРИКА».....	42
<i>Отставнова Е.Д.</i> ЦВЕТОСЕМАНТИКА ПОЭЗИИ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА	44

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ

О.А. Бондаренко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

О.В. Лукьянова

Интерес к изучению различий пола возник за долго до становления науки как педагогики. Такие мыслители как Платон, Жан-Жак Руссо, Джон Стюарт Милль и др. в своих исследованиях пытались выявить отличия мужского пола от женского в разных его аспектах.

Раздельное обучение в нашей стране и за рубежом имеет глубокие исторические корни. В до-революционной России обучение обоих полов производилось раздельно: существовали мужские и женские учебные заведения. Долгое время женщинам не разрешалось получать высшее образование. И лишь в конце XIX века они получили право обучаться наравне с мужчинами. Совместное обучение помогло выявить ряд различий, касающихся успеваемости, например, женщины проявляли способности в тех дисциплинах, которые были трудны для мужчин.

На сегодняшний день в России более семисот школ, которые отдали предпочтение гендерному обучению. Основной задачей такого подхода является воссоздание прежней модели учебных заведений, из которых по окончании будут выпускаться истинные джентльмены и барышни, и каждый учащийся будет высокообразован и морально развит.

Популярность этого подхода с каждым годом в нашей стране растет, но ведущими специалистами в этой области, однако, остаются такие зарубежные исследователи, как Шон Берн, Грейс Краг – их труды в области гендерной психологии не имеют аналогов в отечественной литературе. Специально разработанных методик преподавания предметов для таких учебных заведений нет, и преподаватели вынуждены строить уроки, основываясь на своем опыте. Проходя педагогическую практику в Лицее раздельного обучения, мы на протяжении длительного периода времени смогли наблюдать поведение и успеваемость школьников в классах как смешанного, так и раздельного обучения. С начала 2013-2014 учебного года проводились уроки русского языка и литературы в параллели седьмых классов, которая включает в себя два смешанных класса, один класс мальчиков и один класс девочек. Из наблюдения можно сделать следующие выводы, касающиеся некоторых аспектов:

1. Успеваемость выше в классе с раздельным обучением. Это связано с разными особенностями восприятия и усвоения информации: девочки быстрее включаются в процесс обучения, они внимательны. У мальчиков процесс включения происходит намного дольше. На уроке в классе девочек работа приходит быстрее, чем в классе мальчиков, больше упражнений с комментариями удается выполнить в течение урока. Мальчикам для лучшего закрепления темы нужно больше повторения, работу выполняют усердно, чаще всего самостоятельно. В смешанном классе к тому моменту, когда мальчики достигают пика работоспособности, девочки уже начинают уставать. Часто самый важный материал на занятиях они усваивают раньше, зато у мальчиков дольше сохраняется интеллектуальная активность. В этих классах работа ведется по учебно-методическому комплексу Светланы Ивановны и Валентина Витальевича Львовых. В учебнике представлены дифференцированные задания. Девочкам больше нравятся задания творческого характера, а мальчики, напротив, выполняют их с трудом и без особого интереса.

2. Дисциплина ниже в классе с раздельным обучением. Это связано с тем, что однородная среда в классах для девочек способствует пробуждению в барышнях типично мужских форм поведения. Мальчики в этом плане более сдержанны. В смешанных классах виден баланс в поведении разных полов. Девочки стараются оставаться женственными, а мальчики проявляют сдержанность в общении друг с другом и противоположным полом.

3. Агрессия борьба за лидерство в классе девочек влечет за собой регулярные скандалы. Наряду с такими косвенными формами агрессии, как роспуск слухов, заведение «новой подружки» в отместку, встречаются и открытые (взаимные обзывательства и пр.). В свою очередь, мальчики

чаще всего ведут себя спокойно, конфликтные ситуации не выставляют напоказ, в отличие от девочек предпочитают их решать вне урока. Длительность таких ссор у мальчиков и девочек тоже разная. Если мальчики, проявив агрессивное поведение, таким образом, решат проблему, то тут же забудут о конфликте, а девочки будут помнить обиду еще очень долго.

4. Неформальное общение

дети из смешанных классов часто общаются между собой и после уроков, избегая при этом конфликтных ситуаций. В общении с противоположным полом ребята снисходительны, внимательны. Представители классов раздельного обучения между собой общаются реже, при общении наблюдается большое количество конфликтов с проявлением агрессии.

Проводя работу, мы столкнулись с такими проблемами:

1. Неправильная статистика.

Например, количество исследуемых детей, на предмет агрессии в смешанном классе и в классе с раздельным обучением, не совпадает (весь класс девочек = 25 человек, и 15 человек = девочки из смешанного класса), таким образом, 100% агрессии делится на не равное количество испытуемых в том и другом классе, а с большой погрешностью. Таким образом, выдавая неточные данные, искажающие действительность.

2. Минимальное количество литературы по гендерной педагогике.

Как уже говорилось, задача обучения в воспитании гармонично развитой личности. Программа раздельного обучения должна повышать общую успеваемость школьников, нравственно развивать, прививать этические и эстетические качества учащимся. Но практика показывает обратное: дети, обучающиеся раздельно, агрессивны, морально неуравновешенны, не умеют общаться между собой и с противоположным полом. На наш взгляд, программа раздельного обучения недоработана до конца, чтобы реализовывать все поставленные перед собой задачи. На наш взгляд, это связано с тем, что на сегодняшний день в школах исключаются важные для воспитания предметы, которые показывают разницу полов, учат общению друг с другом. Если обучаясь в смешанном классе, ребята хоть как-то учатся общаться между собой, то в классах раздельного обучения, где присутствуют представители только одного пола, такой возможности нет.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также основываясь на личном опыте, мы составили некоторые рекомендации для преподавателей школ с раздельным и смешанным обучением:

1) при подборе форм, методов, заданий для урока учителю необходимо:

- учитывать гендерный состав группы;
- учитывать психофизиологические характеристики полов, гендерные особенности мышления, памяти, восприятия, способностей учащихся;
- учитывать гендерную индивидуальность каждого ученика и опираться на зону его ближайшего гендерного развития, т. е. дать ему возможность раскрыть свои способности, творческий потенциал, гендерную уникальность;
- учитывать большую активность и уверенность мальчиков, так как они чаще поднимают руку, стимулировать девочек необходимо к активности, так как они склонны к застенчивости;

2) обучая мальчиков, необходимо опираться на их высокую поисковую активность, сообразительность и учитывать доминирующую у них абстрактную и проективную подструктуры мышления, а также учитывать особенности восприятия пространства.

3) обучая девочек, необходимо опираться на их заинтересованность во взаимоотношениях с окружающими и речевые способности, учитывать доминирующую у них топологическую, метрическую и порядковую подструктуры мышления, а также учить их действовать самостоятельно, а не по заранее разработанным схемам.

4) при анализе поведения мальчиков и девочек следует учитывать:

- различия в характере пола, психики и деятельности;
- девочки больше, чем мальчики, склонны апеллировать к старшим в случае каких-либо конфликтов или затруднений, и поэтому часто воспринимаются взрослыми в качестве «потерпевшей стороны» (можно назвать этот эффект гендерной ошибкой восприятия);
- мальчики более подвижны, поэтому тяжелее переносят статическую нагрузку.

5) при оценке деятельности мальчика и девочки необходимо учитывать:

– мальчики лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи, но качество, тщательность и аккуратность исполнения или оформления у них (чаще всего) на низком уровне. В связи с этим необходимо оценивать не только конечный результат, но и креативность мышления;

– оценка должна быть всегда субъективна и зависит от гендерных характеристик;

6) для гармоничного развития мальчиков и девочек необходимо научить их по-разному осмысливать учебный материал (логически, образно, интуитивно) и опираться не только на хорошо развитые способности, качества, тип мышления, но и развивать те, которые менее развиты; необходимо создавать условия на уроке для выполнения заданий разными способами.

7) для того, чтобы высказать недовольство поведением или работой ребенка, необходимо помнить о его способности восприятия критики и поддержания эмоционального тона в определенный период времени. Мальчикам нужно излагать суть четко и лаконично, в то время как девочкам для лучшего усвоения нужно излагать долго и доходчиво.

8) Необходимо учитывать гендерные особенности утомления учеников: у девочек наблюдается снижение активности правого «эмоционального» полушария, а у мальчиков – левого «рационально-логического» полушария.

Библиографический список

1. Антология гендерных исследований. Сб. пер. / Сост. и комментарии Е. И. Гаповой и А. Р. Усмановой. Минск: ПроPILEI, 2000. – 398 с.
2. Астафьев П.Е. Понятие психического ритма как научное основание психологии полов. – М., 1899. – 283 с.
3. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб., 2004. – 372 с.
4. Львова С.В., Львов В.В., Русский язык 7 класс (В 3 ч. / С.И. Львова, В.В. Львов. – 8-е изд.), 2007. – 482 с.
5. Маккоби, Е. Е., и Жаклин, С. Н. Гендерная сегрегация в детстве. Достижения в области развития ребенка и поведения. 1987. – С. 20, 239-287
6. Маккоби, Е. Е., и Жаклин, С. Н. Психология половых различий. Стан-форд, 1974. – 392 с.
7. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М., 2001. – 390 с.
8. Столярчук Л.И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания. – Волгоград, 1999. – 548 с.
9. Теория и методология гендерных исследований. М.: МЦГИ, 2001. – 630
10. Шон Берн «Гендерная психология» СПб, Нева.: 2001. – 340 с.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕСНЯ «СОЛДАТЫ ЖАЛУЮТСЯ НА ТЯГОТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ» В СИБИРСКОЙ И ОБЩЕРУССКОЙ ТРАДИЦИЯХ

Т.С. Боровик

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Научный руководитель

Н.А. Новосёлова

Цель работы: выявить наличие или отсутствие регионального своеобразия в сюжете исторической песни «Солдаты жалуются на тяготы государственной службы». В нашем регионе песня была записана М. Г. Юдиной в Балахтинском районе [1]. Данная цель обусловила следующие задачи: определить историческую основу сюжета; на основе существующих методик проанализировать его для выявления региональных особенностей или их отсутствия.

Данный текст не даёт оснований для его приурочивания к конкретному историческому событию. Исторический колорит возникает лишь в связи с образом Петра Первого. Это заставило нас обратиться к сборнику «Исторические песни XVIII века» [3]. В нем было обнаружено 7 вариантов данного сюжета. Географический паспорт имеют только 3 текста, которые бытовали локально: один в Воронежской [№ 180], один в Новгородской [№ 181] один в Тульской [№ 179] губерниях. Все они соотносятся с петровским временем и организацией регулярной армии. По-

скольку Россия вела большое количество войн и требовалось постоянное пополнение действующей армии, сюжет получил широкое распространение.

Стабильными песенными мотивами нашего и центральных регионов России являются зачин и жалобы солдат на подневольную службу. Исключение представляет собой текст №182 названного сборника. За счет особого мотива прощания с семьей он больше похож на солдатскую лирическую песню. Отсутствует в нем и мотив жалобы на службу, поэтому он стоит особняком среди других песен. Начало данной песни образует отрицательный образный параллелизм:

*«Не бела зоря занималася,
Не красно солнце выкаталася,
Выкаталася знамя царское,
Государево, царя белого,
Царя белого Петра Первого».* [4:166, №182]

Упоминание в первой части параллелизма светил «не зоря, не солнце – знамя царское» создает торжественную тональность и возвеличивает армию Петра I.

В остальных шести песнях европейской части России зачин другой и почти дословно повторяется. Для них характерно наличие гидронимов: упоминание рек Невага и Перебрага [№ 175, № 176, № 177], Небрага [№181] и Волга [№ 179]. Эмоциональное настроение создается с помощью психологического параллелизма, включающего образы полынь-травы и ковыль-травы. Как отмечается в справочниках, полынь-трава – это трава горечи, а ковыль-травы имеет двойную символику: это символ стойкости, но в то же время трава мертвых [4]. Эти образы передают одиночество, тоску и неприкаянность солдата на чужой стороне. Усиливает это впечатление глагол «зашаталася».

*«За речкой за Невагушкой,
За широкою Перебрагушкой,
Не полынь-трава в поле
Зашаталася:
Что во поле за душа,
Миленький мой».* [3:114, №175]

В 176 песне присутствует, встречающийся в разбойничьих лирических песнях образ дубравушки, который традиционно говорит о бесприютности и бездомье лирического героя.

*«Как не пыль в поле запылилась,
Не дубравушка расшаталася».* [4:114, №176]

В зачине песни нашего региона отсутствуют гидронимы, за счет этого он сокращен в объеме, но общая тональность сохраняется благодаря отрицательному образному параллелизму, упоминанию ковыль-травки и дальней сторонюшки.

*«Что не синь в поле синееется
Не ковыль травка шатается-
Шатается добрый молодец
На чудной дальней сторонюшке».*

Вторым стабильным мотивом Европейской части (в 6 из 7 песен) является мотив жалобы солдата на службу. В ряде текстов солдаты-невольнички оказались на службе по воле господ:

*«Он ни волею, право, ни охотою-
Воля барская, служба царская».* [3:115, №179]

Мотив неволи соседствует в песне с «непогодушкой», холодом, что ассоциируется с печалью и невзгодами в душе солдат.

*«Что во полюшку бялы сняжки выпали,
Что по этим сняжкам шли невольнички,
Шли невольнички, музыканчички».* [3:115, №179]

В песне №175 появляется хорошо разработанный тематический мотив непрерывной службы.

*«Тяжело служить служба
День до вечера,
Что со вечера служить
До полуночи,
Со полуночи служить
До часу девятого,
От девятого часу служить
До белой зори!»*
[З:114, №175]

В нашей песне мотив жалобы на невольную службу «срастается» с мотивом непрерывности службы. Это видно в последних двух стихах текста:

*«На чудной дальней сторонешке.
На чудной дальней незнакомою
Незнакомая, жизнь привольная,
Мы служили да царю белому
Царю – белому – Петру Первому
Мы служили день до вечера,
А от вечера до полуночи».*

В вариантах 177, 181 присутствует мотив «рассыпания армии».

*«Что со вецёра было со полуночи,
Со полуночи-те пали туци грозные,
Что нецятые звезды рассыпалиси,
Рассыпалась наша сила войская,
Сила войская, сила царя белого,
Царя белого сила Петра Первого».* [З:114, №177]

Чтобы правильно интерпретировать образ рассыпания звезд, мы обратились к работе А. Г. Игумнова «Поэтика русской исторической песни». Однако интерпретация данного образа отсутствует. [2]

Можно предположить, что мотив «рассыпания звезд» имеет значение бегство войска от врага. «Нецятые звезды» – солдаты, «туци грозные»-враг [З:114, №177].

Этот мотив и его значение характерно и для нашей песни. Армия «рассыпалась» перед лицом врага. Это подтверждается описанием «испуга» начальников.

*«Со полуночи звезды сыпались
Звезды сыпались рассыпалися.
Все начальнички испугалися
Ружья сабли растерялися «...»*

Таким образом, анализируемая историческая песня по тематическим мотивам близка к солдатским лирическим песням. Роднят эти жанры общие мотивы уставшего или умирающего в поле солдата, мотив дальней сторонешки, изображение внутреннего мира лирического героя, а так же художественные образы, традиционные для солдатских песен: полынь-трава, добрый молодец, пыль в поле, горячие слезы. С историческими песнями данный круг сюжетов связывает упоминание Петра Первого и топографическая конкретика, проявляющаяся в названиях рек. Таким образом, в песне мы видим синтез исторической и лирической солдатской песен.

В региональном варианте присутствуют все 4 мотива, бытующих в европейской части России: зачин, жалобы на подневольную службу, мотивы непрерывности службы и рассыпа-

ния армии. Поскольку в региональном варианте подробно разработан мотив «рассыпания армии», считаем возможным сблизить его с вариантом 177, от которого он отличается лишь отсутствием в зачине гидронимов.

Библиографический список

1. Записала М. Г. Юдина в Балахтинском районе, в Леонидовском заводе. ККМ о/ф 7886/178-1, с. 270, №211
2. Игумнов, А. Г. Поэтика русской исторической песни [Текст] / А. Г. Игумнов; отв. ред. д-р филол. наук. Р. П. Матвеева, 2007. – 248.
3. Исторические песни XVIII века. Памятники русского фольклора / под редакцией А. М. Астаховой, В. Г. Базанова, А. Д. Соймонов. Л.: Наука, 1971. – 284 с.
4. Легенды и предания, посвященные ковыль-траве [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://myflorafauna.ru/act/15.html>. - 13.05.14.
5. Русский эпическая поэзия Сибири и Дальнего Востока. Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока / Сост. Ю. М. Смирнова. – Новосибирск: Наука. Сиб. Отд-ние, 1991. – 499 с.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В СЕМЕЙНОМ ОБЩЕНИИ

С.А. Воронова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

С.П. Васильева

Как известно, важной особенностью семейной речи является ее тесная спаянность с ситуацией. Язык в семье, помимо средства общения, реализует оппозицию свое\чужое: «...определенные единицы (слова, обороты, конструкции) наряду с номинативной и оценочной функциями приобретают свойства символа принадлежности говорящего к данной группе» [Крысин 1989: 57]. Эта общность проявляется уже на уровне интонации, мелодического рисунка речи.

История семьи, ее жизненный опыт отражается в названиях и устойчивых выражениях. В дружных семьях заложен огромный потенциал творчества, в том числе и языкового. Атмосфера непринужденного семейного общения открывает широкий простор для языковой игры.

Данный термин впервые был употреблен Л. Витгенштейном в работе «Философские исследования». Согласно его трактовке, языковой игрой считается соединение речи и действия: «языковая игра является одной из тех игр, посредством которой дети овладевают родным языком». Ученый показывает, что языковая игра опирается на неявные допущения, определяющие внутри нее как вопросы, так и возможные ответы, истинность и ложность которых недоказуема в рамках прежнего мышления. [Витгенштейн 1984: 145]. В современной лингвистической науке обозначенное понятие получило другую, более узкую трактовку: под языковой игрой понимается осознанное нарушение нормы. В отечественном языкознании понятие языковой игры вошло в широкий научный обиход после публикации работы Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой, хотя сами лингвистические явления, обозначаемые данным термином, имеют достаточно длительную историю изучения. Как отмечается в данной работе, это «те явления, когда говорящий «играет» с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное. Это может быть и незатейливая шутка, и более или менее удачная острота, и каламбур, и разные виды тропов (сравнения, метафоры, перифразы и т. д.)» [Земская 1983: 156].

В основе нашего лингвистического исследования лежит более узкое понятие языковой игры, которое предложила языковед Т.А.Гридина: «Языковая игра – творческое, свободное отношение к форме речи, неканоническое употребление языка, позволяющее говорящему реализовать способности к языковому творчеству и выделить себя как языковую личность из ряда других говорящих личностей: языковая игра – деканонизированная форма употребления и порождения языковых единиц, «такая форма речевого поведения человека, при которой языковая личность, реализуя свои лингвокреативные способности, демонстрирует свой индивидуальный стиль» [Гриди-

на 1996: 67]. Языковая игра вызывает интерес слушающего благодаря неожиданным трактовкам значения и/или преобразований формы, целенаправленна и рассчитана на определенный эффект у слушателей. С точки зрения Т.А. Гридиной, эффект языковой игры предопределен рядом факторов, наиболее значимы из которых следующие: 1) факт языковой игры обычно окказионален, так как «языковая игра порождает иные, чем в узусе и норме, средства выражения определенного содержания или объективирует новое содержание при сохранении или изменении старой формы»; 2) языковая игра объясняется неканоническим употреблением или комбинацией языковых средств; 3) осознанное продуцирование «дефектного», аномального словоупотребления; 4) апелляция к языковой компетенции слушающих [Гридина 1996: 90].

Игра как деятельность характеризуется свободным характером, самоценностью, склонностью быть красивой, пространственной и временной ограниченностью, обособленностью от остального мира, таинственностью для непосвященных, наличием правил и внеутилитарностью. В повседневном общении игра выполняет ряд функций, наиболее значимы из которых – удвоение мира, развитие творческих способностей, представление себя как личности. Языковая игра характеризуется теми же признаками и выполняет те же функции, что человеческая игра вообще. Социальное значение языковой игры заключается в регулировании поведения окружающих, в доставлении радости творцу и реципиенту и в избавлении мира от единообразия. Так, существующему в готовом виде языковому элементу придается игровой статус. К реально существующим элементам, используемым в качестве материала для шутки, относятся единицы языка, которые противоречат нормам литературного языка в целом или принципам построения разговорных высказываний (неподготовленных и спонтанных): прием контраста и производство игрового языкового элемента [Занадворова 2003: 286].

В рамках данной статьи будет рассмотрено функционирование языковой игры в конкретной семье.

Цель статьи: выявить особенности функционирования языковой игры в общении между Вороновой Т.С., Петровым С.П., Петровым А.С.

Специфику речи конкретной семьи отражают элементы языковой игры, которые реализуются на разных уровнях. Так, например, прием контраста передает использование иностилевой (в широком смысле – речь идет не только о словах, принадлежащих определенным функциональным стилям, но и о словах, имеющих стилистическую окраску, например, в социальном аспекте – просторечные, книжные, высокие слова, заимствованные, исконные и др.) лексики в современной русской разговорной речи обозначенных членов семьи в качестве шутки. То есть слово, попадая в неузуальную для своего употребления сферу, «порождает резкий диссонанс» [Коновалова 2008: 51].

Также мы наблюдали и такие примеры в речевом потоке, когда слово выделяется на контрасте с контекстным окружением: 1) устаревшая и высокая лексика в речи Вороновой Т.С. контрастирует на фоне обыденных слов: *Доченька, посмотри, какая лепота кругом!* 2) книжные слова, словосочетания и конструкции на фоне разговорных слов и конструкций: *И в жару и в холод, и в дождь и в снег я вынуждена успокаивать тебя! (мать дочери)* 3) диалектные и просторечные слова, отчетливо осознаваемые носителями литературного языка как отступление от канона: *А что, здесь еще кто-то есть?* (Воронова Т.С.) 4) иноязычная (в том числе украинская) и заимствованная профессиональная лексика в русском словесном окружении: *А. Снова этот скучный сериал!* (Воронова Т.С.) Б. *А ты мысленно абстрагируйся от него / и представь / что смотришь веселое шоу* (Петров А.С.).

К элементам языковой игры восходит также и производство игрового языкового элемента. С точки зрения Е.А. Земской, М.В. Китайгородской, Н.Н. Розановой, говорящие строят игровые языковые элементы, необычные только по форме или по значению, или по форме и значению. Наши наблюдения подтвердили мысль исследователей по этому поводу: 1. Рифмовка. Прием рифмовки заключается в повторении созвучных слов или их частей, в присоединении к части высказываний похожих по звуковому облику элементов: А.: *Что мне делать?* (Дочь спрашивает мать) Б.: *Что хотите, то и делайте* (обиженно). 2. Фонетические деформации. Фонетические деформации – видоизменение привычного для говорящих и слушающих облика слова.

Слова могут быть деформированы только в пределах сохранения своей узнаваемости. Существует несколько способов фонетических деформаций. Например, в речи членов моей семьи частотны вкрапления дополнительных звуков в составе слова – протез, эпентез: *ч(и)то* (вместо Что), *ради(в)о* (вместо Радио), *ага(сь)* (вместо Ага). 2) перестановка отдельных звуков и слогов в составе слов (Воронова Т.С. Петрову А.С.): Я предлагаю поделить оставшийся кусок пирога *налапопам* (вместо напополам). 3) замена парных глухих – парными звонкими (с нарушением фонетических законов), (из разговора матери и дочери): Доча, *у(зб)агойся* и не переживай, все будет хорошо; *Ща(з)* все брошу и пойду [Земская 1983: 180]. Использование диалектных и территориальных фонетических особенностей – замены долгого [ш'] на долгий [ш] или [ч], [в] на [у] неслоговое (Воронова Т.С. Петрову С.П.): По-моему, он хочет *пооб(ч)аться* с тобой; *(Ш)о* будем кушать сегодня? Может сварим (*ишиы?*) (вместо Щи).

3. Морфологические деформации. В речи Вороновой Т.С., Петрова С.П. и Петрова А.С. обнаружено изменение грамматических признаков слов и образование ненормативных (окказиональных, диалектных и просторечных) словоформ: 1) изменение родовой принадлежности слов (грамматическая подмена): *Один ручка, два штука*. 2) окказиональное образование падежных и числовых форм существительных, форм сравнительной и превосходной степени прилагательных и наречий, личных форм глаголов; форм причастий и деепричастий: *уш, перчатков; красивше,; покласть, покладены*. (Воронова Т.С. обращается к брату): *Андрей, твой новый свитер намного красившее прежнего*; (Петров С.П. Внучке): *Я не вижу своих перчатков, куда ты их дела?*

4. Нарушение лексической сочетаемости слов. Один из распространенных приемов языковой игры – нарушение законов лексической сочетаемости слов. Данный прием представлен тремя способами: 1. Когда слово, имеющее узкую лексическую сочетаемость, соединяется с иными словами; 2. Когда слово с фразеологически связанным значением приобретает окказиональную сочетаемость; 3. Абсолютивное употребление глаголов, которые требуют обязательного распространения (в противоположность случаю, когда абсолютивные глаголы приобретают сочетаемость). Мы приведем примеры наблюдений из речи членов семьи, относящиеся ко второму способу (Петров С.П.): *Заклятого патриота по телевизору показывают, послушайте, что говорит*; (Воронова Т.С.): *Скоро возьму отпуск. Я сгораю от радости, сколько намеченных дел попеределаю за этот период*; (Петров А.С.): *С работы поступило щекотливое предложение на выходные, наверное, не откажусь от него*. 5. Прецедентные высказывания. В качестве языковой шутки говорящие используют цитаты из книг, песен, фильмов, анекдотов и т.д. Также цитата может трансформироваться. Речевые высказывания, за которым стоит какой-либо прецедентный феномен, называются прецедентными высказываниями. Прецедентные тексты несут не только предметное, но и экспрессивное значение, поскольку вызывают в сознании получателя цепь ассоциаций и «несут эмоциональную память о речевом акте, их породившем» [Красных 1998: 287]. Прецедентные высказывания, используемые членами семьи как средство шутки, создаются через употребление трансформированных или усеченных цитат: (Воронова Т.С., вернувшись с работы) : *По-моему / у нас тоже дома что / где / когда //* – измененная цитата из мультфильма о Простоквашино («Мне наша квартира передачу «Что? Где? Когда?» напоминает. Не поймешь, что где валяется и когда все это кончится»); (Петров С.П. О беззаботных студенческих каникулах): *«Лето красное пропела, оглянуться не успела!»* (цитирование реплики из мультфильма «Стрекоза и муравей»); (Воронова Т.С. обращается к дочери, которая отсутствовала дома несколько дней): *«Ах ты, бедная моя трубадулочка! Посмотри, как исхудала фигурочка»* (цитирование из мультфильма «Бременские музыканты»).

Таким образом, исследование показало, что говорящие активно используют в своей разговорной речи приемы языковой игры с разными целями, мы проиллюстрировали, как языковая игра создается и функционирует в конкретной семье. Выявляется роль психологических факторов (эмоционального состояния, настроения, темперамента, типа личности, отношения к партнеру коммуникации и др.). Творческое мышление активно развито у говорящих, что подтверждает обильное использование элементов иноязычной лексики, диалектных и просторечных слов, изменения их фонетической оболочки, использование прецедентных текстов в речи. В речи членов моей семьи преобладает такой вид языковой игры, как прием контраста, с использованием уста-

ревшей и высокой лексики на фоне обыденной речи, а также языковые элементы, необычные по форме (фонетические и морфологические деформации). Отмечено редкое использование приемов, необычных по содержанию (прецедентные высказывания) и по форме (прием рифмовки).

Библиографический список

1. Витгенштейн Л. О достоверности / Л. Витгенштейн // Вопросы философии. 1984. № 8. С. 142–149.
2. Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи. Явление языковой игры: дис. ...д-ра филол. наук /Т.А. Гридина. – М.: 1996. – 566 с.
3. Занадворова А.В. Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) / А.В. Занадворова // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – С. 277-340.
4. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Языковая игра//Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. – М.: Наука, 1983. – 238 с.
5. Коновалова Ю.О. Языковая игра в современной русской разговорной речи: монография. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 196 с.
6. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация / В.В. Красных. – М.: Изд-во Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
7. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1989. С. 188.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАЛЛАДНОГО СЮЖЕТА «УГРОЗЫ ДЕВУШКИ МОЛОДЦУ»

А.С. Герман

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Научный руководитель

Н.А. Новосёлова

Баллада – жанр лироэпической поэзии с повествовательным сюжетом о трагическом событии на легендарную, историческую, сказочную или бытовую тему, а также отдельное произведение такого жанра. [4 : 251]

Балладный сюжет «Угрозы девушки молодцу» – один из популярных и широко распространенных, о чем свидетельствуют 9 вариантов текста, записанных в разных губерниях европейской части России и опубликованных в сборнике А.И. Соболевского. В нашем крае баллада бытовала в Кежемском (4 текста), Богучанском районе (1 текст), с. Емельяново (1 текст).

Цель нашей работы – выявить региональные отличия и возможный географический генезис вариантов, записанных в Красноярском крае. Для этого мы сопоставили сначала европейские варианты, а затем краевые и сравнили их между собой.

4 варианта из европейской части России включают в себя синтаксический параллелизм. В 3 текстах из 9 девушка сравнивается с птицей, долго искавшей своего друга и тоскующей по нему

«Канарейка пташечка,
Вольная кукушечка,
Примахала крылышки,
По полю летаючи,
Сокола искаючи...
Приходила Сашенька
Свои резвы ноженьки
Вдоль улицы ходючи,
Милаго искаючи.»
[2: 221, №159] (Самара)

Текст Орловской губернии начинается словами «Что не ястреб совыкался с перепелушкой [2: 218, №157]. Образ хищной птицы настраивает слушателей на тревожный лад, намекает на следующие трагические события.

Фрагментарный текст, записанный в Курской и Воронежской губерниях, не имеет запева.

Курский начинается с расправы девушки над молодцем, а Воронежский с описания любовных отношений молодых людей: «Вечор меня милый целовал-миловал»

Очень интересен вариант Саратовской губернии, начинающийся с вопроса о личности молодца и его родине: «Уж и чей это детинушка?» [2: 214-216, №155]. В ряде текстов сборника Соболевского указывается место происхождения парня. Он – астраханец и казанец, хотя ни одно из произведений не было записано в Астраханской или Казанской губернии. Возможно, эта характеристика имеет отношение к восстаниям Степана Разина. Участники восстания приходили с Волги, а затем уходили обратно. Косвенно эта догадка подтверждается словами парня:

«А не спать мне, молодцу,
В шитом браном пологу!
А мне спать ли, молодцу,
В легкой лодке на носу,
Целовать мне, миловать
Медну пушечку!»
[2: 221, №159]
(Самара)

Во всех песнях европейской части России, кроме одной [2: 223, №162] (Курская губерния) разными способами разрабатывается мотив насмешки молодца над девушкой. Парень откровенно издевается над ней и отказывается взять ее в жены:

Полюбил девку,
Полюбил красну.
Полюбивши он девицу,
За себя не взял,
За себя не взял.
Насмехаться стал
[2: 212-213, №154]
(Губерния не указана)
Проторил он путь-дороженьку, перестал ходить,
Проложил он худу-славушку, перестал любить
[2: 218, №157] (Орловская губерния)

Таким образом, месть девушки в балладах европейской части России является реакцией на обиду и оскорбление. Этот мотив присутствует во всех текстах, различаются лишь подробности.

Сама расправа над парнем описывается детально, девушка рассказывает, из какой части своего милого какие предметы обихода она будет делать.

«Как из рук твоих, из ног
Себе стульчик я собью,
Из широких костей
Я кроватушку смошу,
Я из буйной головы
Ендовину сделаю,
А из ясных из очей
Пару рюмок вытачу,
А из алой твоей крови
Брагу пьяную сварю,
Из желтого твоего сала
Себе свеч я налью,
Из русых из кудрей
Фитилев я насучу,
Из белого твоего тела

Пирогов я напеку,
А из пальчиков-суставчиков
Похлебочку сварю!»
[2: 214-216, №155]
(Саратовская губерния)

Содержащиеся в тексте намеки на канибализм никак не вяжутся с образом русской девушки, знакомым по другим фольклорным произведениям. При этом в балладе девушка не наказывается, только в 1 варианте она словесно порицается сестрой молодца.

О происходящем повествуется педантично и спокойно, как будто ничего страшного не происходит. Как отмечала А.В. Кулагина, «в известной мере балладе свойственно «бесстрастие». Это бесстрастие достигается путем сочетания эпичности и драматизма: о событиях рассказывается суровым, объективным тоном». [1: 15]

Завершаются баллады европейской части России мотивом пира: девушка собирает своих подруг и загадывает загадку.

«Загадаю имъ загадку
Не хитру, не мудру,
Не хитру, не мудру-
Не отгадливу;
Ужь что таково:
Я на миломъ сижу,
И я милымъ подношу,
Милымъ потчиваю,
Ахъ, миль передо мною
Свечкою горить?»
[2: 212-213, № 154]
(Губерния не указана)

Присутствующая сестра парня отгадывает эту загадку, жалеет о брате и обвиняет девушку. Только в 1 тексте загадки нет, что сближает его с бытующими на территории нашего края вариантами. Но догадливая сестра парня и тут присутствует:

«А твою меньшу сноху
Противъ себя посажу...
А твоя меньша сноха
Зла, догадлива была,-
Дверью хлопнула, ушла.»
[2: 221, № 159] (Самара)

Какие же изменения претерпел этот сюжет на территории нашего края?

Во-первых, утрачен синтаксический параллелизм в начале баллады. Так, все тексты начинаются с монолога девушки словами:

Я стояла примечала, как быстра река ох течет,
Река быстра вода, вода чиста, как у милого слеза.
Не прогневайся, друг милый, что-то буду говорить.
[6]

Известно, что мотив последнего свидания у реки присутствует во многих лирических песнях. Возможно, это объясняется тем, что для парня эта встреча с девушкой должна стать последней. Также вода является гранью между миром живых и миром мертвых, что тоже может вносить семантику предстоящей трагедии.

Мотив братьев в региональных вариантах разрабатывается подробнее. Упоминаются «два черкесские седла, два булатные ножа». Это намекает, что братья – возможно тоже достаточно лихие люди и способны вступить за свою сестру при необходимости, оказать ей помощь.

Если в европейских балладах девушка велит убить молодца своим братьям, то в вариантах нашего края она убивает его сама.

Ой, да на дороге догоню
Да тебя, милый, заколю
[5: 64]

Мотив насмешки парня над девушкой исчезает, диалоговая композиция трансформируется в монолог героини. Парень обвиняется уже не в нечестном отношении к девушке, а в излишней зависимости от воли родителей, нежелании идти против их воли. Таким образом, поведение девушки еще менее оправдано, в региональной балладе она выступает как разрушительница патриархальных традиционных устоев.

На наш взгляд, образ девушки в региональной традиции получился более негативным. Она сама способна совершать жестокие преступления. Если в бытующих в европейской части текстах действия девушки оправдываются непристойным поведением парня, то здесь образ получается жестким и асоциальным, девушка очень опасна.

Но при этом в текстах сократилось описание действий девушки с телом убитого парня, оно уже не настолько подробно, нет такого обилия деталей.

Финальный мотив баллады – загадка, в текстах Красноярского края отсутствует. Его рудимент есть только в 1 балладе [5: 64], где упоминается, что «это кушанье не просто», но отгадывания и просьбы разгадать нет.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что из европейского варианта баллады в нашем крае полностью сохранился только мотив жестокого убийства молодца. Остальные мотивы выпали или претерпели настолько серьезные изменения, что свидетельствует о серьезной творческой работе над исходными текстами. При этом отсутствие прямых совпадений с текстами европейской части России не дает возможности установить точный графический генезис баллад.

Библиографический список

1. А.В Кулагина. Искусство трагического в народных балладах// «Вестник Московского университета. Филология.», 1974, №2, стр.14- 26
2. А.И. Соболевский. Великорусские народные песни, сборник.- СПб.- 1895.- т.1
3. Русская эпическая поэзия Сибири и Дальнего Востока/Сост.Ю.И. Смирнов.- Новосибирск: Наука, 1991.(Памятники фольклора Сибири),- 420 с.
4. Русское народное поэтическое творчество : Учебник для пед. ин-тов/М. А. Вавилов, В. А. Василенко, Б. А. Рыбаков и др.; Под ред. А.М. Новиковой.- изд. 3, испр. – М.: Высш. Шк., 1986.- 400 с.
5. Красноярский краевой архив, ф.- 1839, оп.-1, д. 186.- стр. 64
6. Фоноархив кафедры русской литературы КГПУ Б (1-5)/1980.- Записали: студенты филфака (13 гр.) КГПУ, Г. Стручалина, Т. Шалашова, Н. А. Новоселова в 1980 г. От Кулакова Егора Ивановича 1908 г.р. и Кулаковой Евдокии Алексеевны 1909 г.р., в с. Чадобец, Богучанского района Красноярского края
7. Фоноархив кафедры русской литературы КГПУ, Д (1-3)/ 1984. Записана от Брюхановой А.В., 1899 г.р. и Михайловой А.К., 1932 г.р., в с. Кежма. Записали в 1984 г. Новоселова Н.А., Куликова А., Попов Ю.

ТЕХНИКА НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СЛАГАЕМОЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

О.А. Глухенькая, Ж.Л. Фоос

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Л.П. Михалева

Одним из наиболее популярных методологических оснований организации образовательного процесса в системе ВПО в настоящее время, безусловно, является компетентностный подход. Данный подход (В.А. Болотов, В.А.Сластенини, К.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) способствует формированию содержания образования «от результата», в качестве которого рассма-

тривается не некая сумма усвоенной информации, а способность профессионала эффективно действовать в различных ситуациях. Так, В.А. Слостенин под педагогической компетентностью понимает интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность учителя выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в конкретно-исторический момент нормами [1: 45]. Многие авторы представляют компетентность как совокупность трех аспектов:

- смысловой, позволяющий адекватно осмыслить и оценить определённые ситуации;
- проблемно-практический, способствующий пониманию ситуации с позиции цели, задач и норм;
- коммуникативный, позволяющий организовать продуктивное общение.

Таким образом, профессиональная культура педагога не ограничивается его компетентностью в определенной области знаний и методической культурой. Он перестает быть только транслятором знаний, а становится организатором развивающего, воспитывающего пространства. А это невозможно без культуры педагогического общения, ведь именно общение – главное орудие педагогической деятельности. При этом, одной из составляющих оптимального педагогического общения является совершенное владение преподавателем средствами педагогического взаимодействия, т. е. всеми вербальными и невербальными средствами общения с учащимися.

Весьма актуальной является трактовка коммуникативной компетентности как профессионально-значимого, интегративного качества, основными составляющими компонентами которого являются, наряду с другими способность конструировать прямые и обратные связи, а также речевые и неречевые (невербальные) умения. При этом, уровень сформированности коммуникативной компетентности напрямую коррелирует с уровнем развития коммуникативных способностей педагога, с его коммуникативной культурой. Коммуникативные способности педагога представляют комплексную характеристику умений выстраивать целесообразные педагогические отношения с субъектами образовательного процесса. Коммуникативная культура педагога понимается как искусство социального взаимодействия, опосредованного педагогической деятельностью и его личностными свойствами (А.А. Леонтьев, В.В. Соколов, В.А. Слостенин и др.) [4: 97-101].

В контексте заявленной нами темы, для нас особенно значимо, что невербальные средства общения играют существенную роль и в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие как учителя, так и ученика. Так, А.С.Макаренко писал, что для него, в его практике, «как и для многих опытных учителей, такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть» [2: 97]. Однако в последнее время «эти пустяки» стали привлекать большое внимание исследователей феномена общения. Многие ученые выделяют невербальное общение как значимую часть педагогической деятельности. Например, Л.М.Митина утверждает: «взаимодействие ученика и учителя состоит, прежде всего, в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. Передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации» [3: 14]. Общаясь с учениками, учитель значительную часть информации относительно их эмоционального состояния, намерений, отношения к чему-либо получает не только из слов учеников, но и из жестов, мимики, интонации, позы, взгляда, манеры слушать, которые подчас оказываются более выразительными и действенными, чем слова. В этой связи очень важно уметь «декодировать» движения лица и тела, читать по выражению А. Пиза, «человека как книгу». В то же время педагогу важно помнить, что и ученики, осознанно или подсознательно «считывают» его невербальные сигналы.

Таким образом, средства невербального общения всегда соответствующим образом задействованы в ходе учебно-воспитательного процесса. К таковым средствам традиционно относятся: мимику и пантомимику, прикосновения, дистанцию общения и визуальное взаимодействие. Данные средства входят в арсенал педагогической техники, позволяющей педагогу глубже, ярче, талантливее выразить себя и добиться оптимальных результатов в своей профессиональной де-

тельности. Например, мимическая сторона общения в системе «учитель – ученик» крайне важна – по лицу человека можно иногда узнать больше, чем он может или хочет сказать, а своевременная улыбка, выражение уверенности в себе, расположенности к общению могут существенно помочь в установлении контактов. Особое место в системе невербального общения учителя занимает система жестов. Жестикуляция педагога является для учеников одним из индикаторов его отношений к ним. Жест обладает свойством «тайное делать явным», о чем учитель всегда должен помнить. Практически бесконечное многообразие мимических и пантомимических движений и их сочетаний (отмечается, что их всего более 20000) дает возможность педагогу выразить свое эмоциональное состояние и отношение к определенному ученику, его ответу или поступку: отразить интерес, понимание или равнодушие и т.д. [3:114]. А.С. Макаренко писал по этому поводу следующее: «Не может быть хорошим воспитателем, который не владеет мимикой, не может дать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение» [2:37]. Ряд исследований показывает, что учащиеся отдадут предпочтение учителям с доброжелательным выражением лица, с высоким уровнем внешней эмоциональности. При этом отмечается, что чрезмерная подвижность мускулов глаз или лица, как и безжизненная их статичность, создает серьезные проблемы в общении с детьми. Особое место в системе невербального общения учителя занимает система жестов. Жестикуляция педагога является для учеников одним из индикаторов его отношений к ним. Жест обладает свойством «тайное делать явным», о чем учитель всегда должен помнить. Характер жестов учителя с первых минут создает определенный настрой в классе. Исследования подтверждают, что если движения учителя порывисты и нервны, то в результате вместо готовности к уроку возникает состояние напряженного ожидания неприятностей. Не менее важна в использовании жестов и такая функция, как активизация различных познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и воображения. Жесты могут иллюстрировать рассказ учителя, с их помощью может осуществляться активизация зрительного восприятия, памяти, наглядно-образного мышления [3: 127].

Совместная деятельность учителя и учащихся предполагает не только воздействие учителя, но и обязательную обратную связь. Именно с помощью жеста учитель часто «включает» ее (вопросительный кивок головой, приглашающие жесты и т.д.), повышает ее интенсивность (жесты одобрения, оценки), или завершает контакт. Жест выступает важным компонентом обратной связи, без понимания которого затрудняется адекватная оценка учителем состояния учащегося, его отношения к педагогу, одноклассникам и т. д. Жесты учителя нередко становятся образцом для подражания. Особенно внимательны дети к случаям неточного употребления жестов, которые отвлекают их от выполняемых заданий на уроке [1: 64]. На данном основании мы полагаем, что к культуре невербального поведения учителя в целом и к его жестикуляции в частности необходимо предъявлять высокие требования.

Таким образом, можно сделать вывод – невербальный аспект общения является значимым слагаемым коммуникативной компетентности и занимает значительное место в процессе взаимодействия учителя с детьми. Для того, чтобы сделать свою деятельность более эффективной, педагог должен брать во внимание не только речь ученика, но и каждый его жест, взгляд, каждое движение, и, в свою очередь, строго контролировать собственное невербальное поведение.

Итак, коммуникативная компетентность педагога строится на:

- умении вести не только вербальный, но и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника (ученика);
- умении вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с учениками, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных значимых целей;
- умении идентифицировать себя с учеником, эмпатийно относиться к нему.

Для нас особый интерес представляют исследования, раскрывающие необходимость становления профессиональной компетентности уже на этапе обучения в вузе (В.А. Адольф, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, Л.А. Петровский). В этой связи примечательно, что еще в 80-х гг. 20 века в нашем университете (тогда – институте) в программу обучения входил практико-ориентированный курс педагогического мастерства, благодаря которому студенты могли работать над становлением педагогической техники. Как вспоминают преподаватели, курс пользовался успехом, способ-

ствуя формированию педагогической направленности студентов. К сожалению, сегодня подобного курса нет, и мы уверены, что его очень не хватает нынешним студентам. Чтобы проверить свое предположение, мы провели опрос у студентов филологического факультета нашего вуза. Приведем несколько вопросов из разработанного нами опросника:

1) Что Вы можете сказать о специфике педагогического мастерства?

2) Определите взаимосвязь у понятий педагогическое мастерство и педагогическая компетентность;

3) Можно ли научиться педагогическому мастерству самостоятельно? (если да, то как именно?) 4) Целесообразно ли работать над становлением педагогического мастерства в ходе проф. подготовки в вузе?

5) Воспользовались бы Вы возможностью заниматься дополнительно над развитием своего педагогического мастерства, в том числе и коммуникативной компетентности в стенах нашего вуза (например, посещать клуб/лабораторию педагогического мастерства). 6) Что Вы ждете от такого курса?

Результаты опроса: 54 студента из 70 опрошиваемых на филологическом факультете не прочь работать над развитием своего педагогического мастерства в вузе.

Мы считаем, что для того, чтобы удовлетворить потребность будущих учителей в целенаправленной работе над становлением педагогического мастерства целесообразно организовать в стенах вуза педагогическую лабораторию как форму внеаудиторной деятельности студентов. Занятия в этой лаборатории могут вести заинтересованные в проблеме студенты старших курсов, возможно и приглашенные специалисты из числа преподавателей-энтузиастов. Спецификой организации занятий в такой лаборатории, по нашему мнению, должен стать деятельностный подход и интерактивный режим организация встреч.

Приведем примеры практико-ориентированных заданий и упражнений, которые целесообразно использовать в рамках занятий в лаборатории.

Занятие 1. Имидж-упражнение «Эффектные движения». Участники обмениваются между собой привлекательными жестами, телодвижениями. Ведущий объясняет, что каждый человек на протяжении своей жизни собирает себе в копилку разного рода привлекательные движения, то есть такие движения, совершив которые, можно привлечь к себе внимание и заинтересовать. У кого-то это может быть какое-то особое движение головой, у кого-то оригинальные жесты руками, у кого-то принятие театральной позы. Такого рода движений-изюминок существует бесконечное множество. Вопрос к участникам – кто какие знает? Для начала ведущий может сам привести несколько примеров. Он показывает какое-то движение, называет его. Сразу же говорит, как ему кажется – движение уместно ли в таких-то ситуациях, что оно может сигнализировать. Этим ведущий призывает участников соблюдать некоторый порядок: движение надо назвать, показать и объяснить [5]. Данное упражнение поможет раскрепостить движения, почувствовать себя уверенней.

Следующее упражнение – коммуникативное – «Торговля эмоциями» направлено на развитие коммуникативной компетентности и эмпатийных способностей. Участникам раздаются карточки с эмоциями: радость, грусть, надежда, тоска, удивление, скука, любовь, ненависть, восторг, страх, мечтательность, злобность, подавленность, заинтересованность, безразличие, воодушевление, апатия, счастье, душевная боль. Участники распределяются по парам. Задача: рассказать своему напарнику содержание недавно просмотренного фильма. При этом надо стараться изображать эмоции, которые указаны на карточках автора рассказа. Партнер же старается определить проявленную эмоцию. Далее напарники меняются ролями: один снова говорит, другой слушает. Затем участники рассказывают какие-нибудь жизненные истории, свидетелями которых они были, используя только пантомимику. В конце происходит обсуждение: Какие эмоции было изображать проще? Какие сложнее? Из чего складывается актерское и педагогическое мастерство? По каким сигналам можно понять в каком эмоциональном состоянии находится человек? [5].

Тренинги на развитие эмпатийных способностей:

1) «Зеркало» – партнеры работают в парах. Задание: показать, как можно более точно опре-

деленное эмоциональное состояние (гнев, восторг, удивление, страх, восхищение, страдание). Партнер – «зеркало» сначала «отражает», а затем описывает признаки этого состояния.

2) «Оживи портрет» – участники получают иллюстрации картин художников-портретистов, либо фотографии людей в разных эмоциональных состояниях. Задание: принять ту же позу, что и на портрете, предельно точно передать эмоциональное состояние героя. Затем дать его предположительную характеристику, «рассказав» его жесты, мимику, позу.

3) «Задуманное слово». Участники упражнения садятся в круг, ведущий упражнения передает соседу воображаемый предмет, тот принимает его, стараясь понять, что он взял в руки и передает его дальше. Когда «предмет» обошел весь круг, происходит «сверка» того, как кто понимал суть переданного ему предмета, на каких именно жестах фиксировался.

4) «Войди в круг». Все стоят в кругу. Один-вне его. Этот человек должен попытаться убедить остальных впустить его в круг, используя невербальные средства общения.

Тренинги на развитие общей мимической реакции. Участникам тренинга предлагается войти в роль учителя и выполнить следующие задания:

а) Начался урок. Вы – за учительским столом. Вдруг в класс входит опоздавший ученик. Вы смотрите на вошедшего с выражением:

- требовательно: «Садись скорее!» – вопросительно: «Что случилось?»
- удивленно: «Не ожидала от тебя!» – укоризненно: «Мешаешь работать!»
- с досадой: «Отвлекаешь!» – радостно: «Наконец-то!»

б) Вы вызываете ученика к доске, он сознается, что не выполнил задание. Ваша невербальная реакция:

– сочувствую: «Понимаю, как тебе самому это неприятно»; осуждаю: «Это недопустимо!»; жду: «И чем же ты это объяснишь?»; укоряю: «Это уже не в первый раз»; безразлично: «Что ж, это твоя проблема».

в) Вы записываете текст на доске. «Ученики» должны писать вместе с Вами в тетрадях. Вдруг Вы слышите какой-то шум. Оборачивайтесь с выражением:

– удивления: «Что случилось?»; осуждения: «Почему прервали работу?»; требования: «Включитесь в работу!»; выжидание: «Я жду тишины»; гнев: «Тихо! Нельзя шуметь, когда все работают!»; страдание: «Ну как можно шуметь, когда у нас такое важное дело?!».

г) Идет контрольная работа. Вы замечаете, что ученик пытается списывать. Ваши взгляды встречаются. Взгляните на ученика: с укоризной, с настойчивым запретом, с недоумением, с ожиданием дальнейших действий, с гневом.

д) Ученик у доски закончил выполнять задание. Ваша реакция:

– спокойная: «Все правильно»; радостная: «Молодец!»; огорчение: «Жаль, что ты позволяешь себе такое».

Мы уверены, что работа лаборатории педагогического мастерства будет способствовать становлению профессионально-педагогической компетентности будущих учителей в целом и их коммуникативной компетентности (в том числе и культуры невербального общения) в частности.

Библиографический список

1. Журавлева О.П., Михалева Л.П. Педагогика: учебное пособие (конспекты лекций для студентов педагогических вузов) / Красноярск: КГПУ. -2014 -172 с.
2. Макаренко С.А. Собрание сочинений. Т.4. / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1989. – 310 с.
3. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учебное пособие для практических психологов / Л.М. Митина. –Кемерово. – КОИУУ, 1996 – 200 с.
4. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. 320 с.
5. Психологические тренинги: http://azps.ru/training/image/vnutrenyaya_osanka.html; <http://psychology-msk.ru/referat/bystro/pamiatka-dlia-vospitatelei-pedagogicheskie-usloviia-dlia-sotcialno-lichnostnogo-razvitiia-do/>
6. Эверт Н.А. Профессиональная компетентность: диагностика профессиональной компетентности работников образовательных учреждений / Н.А. Эверт. – Красноярск: КГПУ, 2005. – 251 с.

СМЫСЛОВЫЕ СВЯЗИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Н.Н. Елисеев

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

С.П. Васильева

Вся лексика русского языка (как и любого другого) пронизана историческими чужеродными элементами, об иноязычном происхождении которых при общении мы вовсе и не думаем. Печать такого иноязычного происхождения лежит лишь на тех словах, новшество и необычность которых массой говорящих ещё не осознаётся [11:11]. Для примера приведём современные заимствования из области компьютерных технологий, в частности, из интернет-среды: *логин, аватар, аккаунт, инстаграм, онлайн, имэйл, модератор, форум, паблик, репост, баннер*; из области профессиональной деятельности: *риэлтор, трейдер, менеджер, мерчендайзер, секьюрити*; из области медицины: *хостис, бэби-бокс*; из сферы питания: *фастфуд, суши, чикенбургер, кофе-брейк*; из области моды и красоты: *фэшн, гламур, фотосессия, портфолио, ботокс, имплантат, татуаж*; из области имиджа и туалета: *дресскод, топлес, леггинсы, кардиган*; из области разных субкультур и модных течений: *хипстер, руффер, паркур, экстрим, флешмоб, тренд, мейнстрим, инсталляция*; из сферы отдыха: *хостес, аниматор, ол инклюзив, чартер*; из транспортной тематики: *кроссовер, хэтчбэк, тюнинг, краш-тест, форсаж, антифриз* и т.д.¹

Между подобного рода словами, которые близки по значению, возникают **синонимические отношения**. Синонимы, взятые *из одного языка*: *аэробус* – *авиалайнер* (слова англ. происхождения, образованные при помощи греч. и латинск. корней), *гаджет* – *девайс* (англ.), *привилегия* – *прерогатива* (латинск.), *лобби* – *истеблишмент* (англ.), *миксер* – *блендер* (англ.), *генетика* – *физиология* (греч.), *аккумулятор* – *генератор* (латинск.), *тур* – *вояж* (франц.), *плагиат* – *компиляция* (латинск.), *метеоролог* – *синоптик* (греч.), *синтез* – *синкретизм* (греч.), *авантюра* – *риск* (франц.), *урюк* – *курага* (тюрк.), *вирус* – *инфекция* (латинск.), *тротуар* – *аллея* (франц.), *химера* – *утопия* (греч.), *стимул* – *мотивация* (латинск.), *болид* – *метеор* (греч.), *интерьер* – *антураж* (франц.); *корпорация* – *синдикат* – *конгломерат* (латинск.), *дотация* – *субвенция* – *субсидия* (латинск.), *тореадор* – *матадор* – *пикадор* (исп.), *конвой* – *кортеж* – *эскорт* (франц.).

Синонимы, взятые *из разных языков*: *аренда* (польск.) – *лизинг* (англ.), *макияж* (франц.) – *мейк-ап* (англ.), *дрель* (нем.) – *перфоратор* (латинск.), *митинг* (англ.) – *пикет* (франц.), *брифинг* (англ.) – *пресс-конференция* (латинск.), *фармацевт* (греч.) – *провизор* (латинск.), *контора* (нем.) – *офис* (англ.), *амулет* (латинск.) – *талисман* (греч.), *респект* (англ.) – *пиетет* (латинск.), *дантист* (франц.) – *стоматолог* (греч.), *цирюльник* (польск.) – *парикмахер* (нем.), *кредит* (латинск.) – *ипотека* (греч.), *институт* (латинск.) – *университет* (нем. от латинск.), *рефери* (англ.) – *арбитр* (латинск.), *канализация* (латинск.) – *септик* (греч.), *трейлер* (англ.) – *фура* (нем.), *гид* (франц.) – *аниматор* (англ. от лат.), *физ.культура* (греко-латинск.) – *фитнес* (англ.), *симбиоз* (греч.) – *гибрид* (лат.), *логопед* (греч.) – *дефектолог* (латинск.-греч.), *коллаж* (франц.) – *аппликация* (латинск.), *жем* (англ.) – *конфитюр* (франц.), *рэкет* (англ.) – *мафия* (итал.); *ресепшн* (англ.) – *регистратура* (латинск.) – *вахта* (нем.), *культуризм* (франц.) – *бодибилдинг* (англ.) – *пауэрлифтинг* (англ.), *диван* – *тахта* (перс.) и *софа* – *канапе* (франц.), *фирма* (итал.) – *компания* (франц.) – *холдинг* (англ.), *брокер* (англ.) – *дилер* (англ.) – *маклер* (нем.), *автомагистраль* (греко-латинск.) – *автобан* (греко-нем.) – *автострада* (греко-итал.), *коллапс* (латинск.) – *деградация* (франц. от латинск.) – *декаданс* (франц.), *торнадо* (исп.) – *тайфун* (кит.) – *ураган* (франц.), *космонавт* (греч.) – *астронавт* (греч.) – *тайконавт* (кит.-греч.), *глоссарий* (латинск.) – *лексикон* (греч.) – *вокабуляр* (англ.), *ересь* (греч.) – *ахинея* (греч.) – *галиматья* (франц.), *альтруизм* (франц.) – *гуманизм* (франц.) – *филантропия* (греч.), *проститутка* (латинск.) – *путана* (итал.) – *курва* (польск.), *босс* (англ.) – *патрон* (латинск.) – *шеф* (франц.), *репутация* (латинск.) – *реноме* (франц.) – *авторитет* (нем.), *реквизит* (латинск.) – *декорация* (латинск.) – *бутафория* (итал.), *балкон* (франц.) – *лоджия* (итал.) – *ме-*

¹ 1) Ситникова М.А. Новый словарь иностранных слов: более 4500 слов. 4-е изд., стер. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 299 с. 2) Ярошенко Н. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. М.: АСТ: Астрель, 2006. 957 с.

зонин (франц.), альянс (франц.) – лига (франц.) – коалиция (латинск.), продукты (нем. от латинск.) – провиант (нем.) – провизия (латинск.). [3], [9].

Данную группу слов-синонимов не следует путать с так называемыми „варваризмами”, под которыми понимаются заимствованные слова, имеющие русский эквивалент (дайвинг – ныряние, лузер – неудачник, кастинг – отбор, андеграунд – подполье, лифтинг – подтяжка, пролонгация – продление, мотор – двигатель, курьер – бегунок, креативный – творческий, позитивный – положительный и т.д.) [5].

Между словами, имеющими противоположное значение, устанавливаются **антонимические отношения**.

Примеры антонимов, *взятые из одного языка*: теория – практика (греч.), импорт – экспорт (англ. от латинск.), интроверт – экстраверт (латинск.), адвокат – прокурор (латинск.), коллизия – конгенность (латинск.), ингибитор – катализатор (латинск.), акафист – кафизма (греч.), адресант – адресат (нем.), теорема – аксиома (греч.), зенит – надир (франц. от араб.), альтруизм – эгоизм (франц.), минимум – максимум (латинск.), синхрония – диахрония (греч.), индукция – дедукция (латинск.), прецедент – постфактум (латинск.), стагнация – прогресс (латинск.), лидер – аутсайдер (англ.); монолог – диалог – полилог (греч.).

Примеры антонимов, *взятые из разных языков*: хай-тек (англ.) – ретро (латинск.), апофеоз (греч.) – профанация (латинск.), гипотеза (греч.) – постулат (латинск.), гурман (франц.) – вегетарианец (латинск.), спонсор (англ. от латинск.) – меценат (латинск.), муссон (франц.) – пассат (нем.) [7].

Между словами, сходными по звучанию, но различающимися по смыслу, устанавливаются **паронимические отношения** (отель (франц.) – мотель (англ.), мистика (греч.) – мистификация (франц.), ориентир (франц.) – ориентация (франц.) и др.).

В подобных случаях нарушается семантическая и словообразовательная связь между родственными по происхождению словами: „роман”, „романский” и „романс” (франц.), „аквариум” и „акварель” (латинск.), „гонор” и „гонорар” (латинск.), „гимнастика” и „гимназия” (греч.), „тральщик” и „траулер” (англ.), „канцлер” и „канцелярия” (нем.) и др. [12:145].

Приведём ещё примеры таких паронимов, образовавшихся в русском языке в процессе заимствования: хиролог – хиромант (греч.), психолог – психиатр (греч.), нимфетка – нимфоманка (греч.), политик – политикан (греч.), логика – логистика (греч.), фантастика – фантазмагория (греч.), гарант – гарантия (франц.), хиппи – хипстер (англ.), а также пара слов, являющаяся одновременно ещё и антонимами (адресант – адресат (нем.)) [1].

Омонимы – слова, совпадающие друг с другом в своём звучании при полном несоответствии значений. А.А. Реформатский утверждал, что в русском языке больше всего омонимов возникло благодаря заимствованиям. М.И. Фомина отмечает, что расхождение значений многозначного слова наблюдается в языке не только у исконно русских слов, но и у слов, заимствованных из какого-либо одного языка.

1. Омонимами могут стать слова, заимствованные из разных языков. Например: *брак* (старослав.яз.) – „супружеские отношения” и *брак* (польск. из нем.яз. brack) – „изъян, недоброкачественность (товара)”; *патрон* (от лат. patronus „покровитель”) – „глава, хозяин предприятия” и *патрон* (от нем. patron) – „заряд винтовки, ружья”; *кран* (из нидерл.яз.) – „затвор в виде трубки для выпуска жидкости или газа” и *кран* (из нем.) – „механизм для подъёма и перемещения грузов”; *блок* (из франц.) – „объединение государств, организаций для совместных действий” и *блок* (из англ.) – „приспособление для подъёма тяжестей”; *мат* (из нем.) – „мягкая подстилка из прочного материала”, *мат* (из арабск.) – „поражение в шахматной игре”, *мат* (из франц.) – „отсутствии блеска, шероховатость гладкой поверхности предмета”.

2. Слова-омонимы могут быть заимствованы русским языком и из одного и того же языка, где они в большинстве случаев в свою очередь являются омонимами. Таковы, например, английские по происхождению слова *бокс* (вид спорта) и *бокс* (герметизированная камера, а также отгороженная часть больничной палаты с отдельным входом), французские *мина* (унылое выражение лица) и *мина* (снаряд со взрывчатым веществом), или латинские *артефакт* (в археологии: любой искусственно созданный объект, продукт человеческой деятельности) и *артефакт* (в рент-

генологии: инородный предмет в теле человека, отображающийся в виде теней на рентгеновском экране, плёнке или пластинке).

3. Значительную группу омонимов составляют пары, где одно из слов является исконно русским, а другое заимствованным. Таковы, например, *пост* (религиозный; общеслав.) – *пост* (объект, порученный для охраны и обороны лицу, группе лиц, а также место, на котором выполняется эта задача; фр. *poste*); *бор* (сосновый или еловый; общеслав.) – *бор* (сверло, заимствовано из немецкого языка в XX веке); *клуб* (русск.; например, клуб дыма от глагола „клубиться”) – *клуб* (общественная организация; англ. *club*). [8]

4. Группа омонимов, где заимствованное в русском языке слово по форме совпадает с иноязычным, но по значению не имеет с ним ничего общего. Например: *май* (из лат. *mensis Majus* „месяц богини Майи”) – *май* (кит. „покупать, продавать”), в данном случае это омоформы; *контора* (из нем. *Kontor* „учреждение, предприятие”) – [*канто́ра*] (порт. *santora* „певица”), данная пара представлена в виде омофонов; *флюс* (из нем., то же самое, что периостит) – *флюс* (нем. *Fluß* „река”), *морс* („ягодный сок, напиток”, из нем. *Moosbeere* „клюква”) – *морс* (латинск. „смерть”), *катер* (из англ., от нидерл. *Kater* „небольшое судно или боевой корабль”) – *катер* (нем. *Kater* „кот”), *склеп* (из польск. „наземное или подземное помещение, предназначенное для захоронения умерших”) – *склеп* (польск. *sklep* „магазин”), *туман* (тюрк. „непрозрачный воздух”) – *туман* (азерб.яз. *tuman* „юбка”), *бинт* (нем. *Binde* „общее название медицинских изделий ленточной или трубчатой формы”) – *бинт* (араб. „девушка, дочь”). [10].

Полисеманты – это слова, имеющие несколько значений. В отличие от омонимов у них есть общая сема, например: *хлеб* – «хлебный знак» и *хлеб* «пищевой продукт, выпекаемый из муки». Далее приведём примеры многозначных слов, образовавшихся в русском языке в процессе заимствования. *Люфт* в русск.яз. – „зазор или свободный ход между сопряжёнными механическими элементами системы управления, обычно связанными с вращением”, а по-немецки *Luft* „воздух”; *маляр* в русском языке – „рабочий по окраске зданий, внутренних помещений”, по-немецки *der Maler* – „живописец”; *сувенир* в русск.яз. – „предмет на память после поездки”, а по-французски *souvenir* „воспоминание, память”; *антресоль* в русск.яз. – „верхняя часть шкафа”, а по-французски *entresol* „верхний полуэтаж, встроенный в объём основного этажа в особняках и усадебных домах XVIII века и первой половины XIX века”; *роба* в русск.яз. – „рабочая одежда или спецовка”, а по-итальянски *goba* (исп. *гора*, порт. *goira*) переводится как „вещи, одежда”; *шансон* в русск.яз. – „блатная музыка, блатняк”, а по-французски *chanson* „песня”; *шанс* в русск.яз. – „возможность, вероятность удачи”, а по-французски *chance* уже „удача”; *плафон* в русск.яз. – „защитный колпак для лампочки”, а по-французски *plafond* „потолок”; *мошка* в русск.яз. – „любое мелкое двукрылое насекомое”, на исп.,ит.,порт. *mosca* „муха”, *москит* в русск.яз. – „комар, причиняющий болезненные укусы”, а на исп.,ит.,порт. *mosquito* просто „комар”; *пафос* в русск.яз. – „вычурное и хвастливое поведение человека; понты (сленг)”, а на греческом *πάφος* „душевные переживания”; *шланг* в русск.яз. – „гибкая труба или трубка, предназначенная для переноса веществ (обычно жидкости) по её внутренней полости”, а по-нидерландски *Slang*, от нем. *Schlange* „змея” [4, 2].

Таким образом, классифицируя иноязычные заимствования не только по тематике, но и по представленным выше смысловым связям, можно судить о многообразии вариантов их распределения на цепочки и отдельные группы, поскольку лексическая миграция расширяет границы семантического поля заимствованных и новозаимствованных слов в современном русском языке, которые требуют исследования.

Библиографический список

1. Баш Л.М., Боброва А.В., Вячеслова Г.Л., Кимягарова Р.С., Сендровиц Е.М. Современный словарь иностранных слов. Толкование, словоупотребление, словообразование, этимология. М.: Цитадель-трейд, Вече, 2012. 960 с.
2. Белкин М.В., Румянцев И.А. Этимологический словарь русского языка в табличной форме. М.: Флинта, 2011. 784 с.
3. Булыко А.И. Большой словарь иностранных слов: 35 тысяч слов. М.: Мартин, 2011. 704 с.
4. Евсеев М.Ю. Современный этимологический словарь русского языка. История заимствованных

- слов: Около 1000 слов, пришедших в русский язык со всего света. М.: Астрель, 2009. 384 с.
5. Захаренко Е.Н. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний / Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комарова, И.В. Нечаева. М.: Азбуковник, 2003. 784 с.
 6. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л.П. Крысин. М.: Наука, 1968. 208 с.
 7. Нечаева И.В. Словарь иностранных слов: 4000 единиц. М.: АСТ, 2002. 538 с.
 8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. 26-е изд., испр. и доп. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. 1360 с.
 9. Петрова М.В. Словарь иностранных слов. М.: РИПОЛ классик, 2011. 640 с.
 10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 1: М.: Прогресс, 1986. 576 с.
 11. Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка. М.: Наука, 1981. 327 с.
 12. Фомина М.И. Современный русский язык: лексикология: учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1990. 415 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Е.В. Курашкина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Н.В. Лебедева

Обучение учащихся выразительному чтению, т. е. умению произносить вслух текст литературных произведений, имеет долгий путь развития. Оно определялось характером литературных произведений, уровнем развития профессионального искусства и теми задачами, которые ставило перед обучением общество [1:7].

Задолго до возникновения на Руси письменности и книжной литературы у восточных славян была богатая и разнообразная устная и письменная поэзия. Сказки, поговорки, пословицы, лирические и обрядовые песни исполнялись не профессионалами, а народом. Профессиональные исполнители – скоморохи, певцы – гуслиеры, сказочники выделились ко времени образования раннего феодального государства [1:8].

В Древней Руси обучение устной речи и, в частности, произнесению литературных текстов изначально входило в педагогический процесс, древнерусскую литературу обыкновенно рассматривают как книжную, между тем она была одновременно и литературой звучащей.

Православное богослужение – это композиция, в которой пение сочетается с речью, причем последняя носит полунапевный характер и тонально согласуется с пением. Поэтому и в школах обучали полунапевному чтению.

Симеона Полоцкого мы вправе считать не только зачинателем силлабической поэзии, но и светского художественного чтения на Руси. Выразительное чтение вошло в практику русской школы и в систему воспитания во второй половине XVII в. одновременно с развитием силлабического стихосложения [1:15]. Безусловно, наблюдалась неразрывная связь с театральным искусством.

Декламация получает все большее распространение в педагогической практике ученых заведений и в семейном воспитании, о чем свидетельствует вышедшее в Петербурге в 1832 г. пособие «Упражнения в декламации для детей от 8 до 10 лет. Собрание стихотворений для заучивания наизусть и чтения вслух в воспитательных целях» [1:9].

С 40 – х гг. XIX века следует начинать историю художественного чтения.

Авоаи книг, в которых освещались законы и приемы выразительного чтения, были Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, В.П. Осоргин, М. А. Рыбникова, Г. А. Артоболевский.

Вопросами разработки исполнительского анализа художественного произведения занимались многие методисты 70-90-х гг. XX в. (Н.М. Соловьева, Л.Ю. Коренюк, Р.Р. Майман, Б.А. Буяльский, З.А. Шелестова, и др.).

Пособия по искусству чтения направляются в адрес и учителей и артистов, и их авторы считают выразительное чтение в школе и художественное чтение на эстраде тождественными.

В.П. Осоргин считал целесообразным введение выразительного чтения в программу как особого предмета, а также применение его на уроках и во внеклассной работе по литературе. Особенно популярной была его книга «Выразительное чтение», которая выдержала много изданий. Автор сетует, что «умение сколько-нибудь порядочно читать утрачивается в старших классах». «Этот талант, служащий мужчине, так сказать, рабочим инструментом, средством успеха в его профессии (адвокат, священник, учитель литературы, актер и др.), женщине может помогать в исполнении самых приятных занятий, самых дорогих обязанностей домашней жизни: обязанностей дочери, сестры, матери, жены.

Говорить ли о том, что, если искусство чтения играет такую большую роль для всякого человека вообще, то тем более необходимо оно для всякого, кто посвящает себя деятельности, так сказать, публичной, – для проповедника, адвоката, учителя, литератора, актера?» [2:86]. Это сказано в конце XIX века.

Несомненно влияние на развитие искусства художественного слова имели выступления авторов с чтением своих произведений. Авторские чтения становятся особенно популярными с начала девятнадцатого столетия. Самое большое влияние на развитие в России искусства звучащего слова оказал в 20-30-е гг. А.С. Пушкин. Читали свои произведения И.А. Крылов, Н.В. Гоголь, И. С. Тургенев, В.В. Маяковский. Чтение стихов поэтами было особенно популярно в тридцатые-сороковые годы XIX века. Друзья и знакомые просили их читать свои произведения, и это явилось не только творческой потребностью самих авторов, но и одним из самых высоких наслаждений окружавшего их общества.

В 20-30-е гг. XX века художественное чтение развилось как самостоятельный вид искусства. В его развитии большую роль сыграли три мастера: А. Я. Закушняк, В.Н. Яхонтов, В.К. Сережников [3:7].

Так, от сказителей народных былин, через читающих свои произведения писателей и актеров-рассказчиков устное чтение выросло в искусство художественного слова. Сила воздействия звучащего слова особенно проявилось в годы Великой Отечественной войны. В учебный план педагогических институтов 1944/45 учебного года был введен в качестве обязательного практикума по выразительному чтению и культуре в устной речи – 30 часов [1:31]. А уже в 1959 г. был введен обязательный практикум по выразительному чтению с увеличением числа часов вдвое. Программа исходила из предложения, что выразительное чтение есть художественное чтение в условиях школы, и опиралась на систему Станиславского.

В эти годы профессиональное искусство звучащего слова приобрело широчайший размах. Стали обычными специальные вечера художественного чтения. Чтецы очень часто выступали непосредственно в школах. Но главное – радио и телевидение открыли перед чтецами миллионную аудиторию (в это время активно занимаются чтецкой деятельностью И. Ильский, И. Андроников).

50 – 80-е годы двадцатого столетия – это время расцвета поэзии, время популярности Б. Ахмадулиной, А. Вонсенского, Б. Окуджавы, Р. Рождественского, Е. Евтушенко.

В 80-90-гг. XX столетия значение звучащего слова в культурной жизни заметно ослабло. Однако спустя четверть века, в 2000-х гг. XXI века началось возрождение чтецкого искусства на сцене. Светлана Крючкова и Алла Демидова читают стихи Анны Ахматовой, Дмитрий Певцов, Сергей Никоненко и Сергей Безруков – стихотворения Сергея Есенина. В 2013 году телеканал «Пятница» организовал совершенно уникальный проект под названием «Живые». Цикл программ «Живые» – проект, в котором известные политики и актеры, общественные деятели читают свои самые любимые стихи. Соредии этих чтецов: Чулпан Хаматова, Тина Канделаки, Мария Голубкина, Валея Ланская, Лариса Рубальская, Ирина Безрукова, Жан-Клод Ван Дамм, Хью Лори и другие зарубежные и российские деятели культуры. Они читают произведения А. С. Пушкина, Ш. Бодлера, И. Бродского, Р. Рождественского, К. Бальмонта, В. Маяковского, А. Блока, М. Лермонтова, М. Цветаевой и других классиков мировой литературы.

Это явление зеркально отразилось на школьном образовании. Так, в 1981 году вышла кни-

га для словесников Н. И. Кудряшева «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы». Н. И. Кудряшов четко структурировал и изложил возможные приемы учителя и виды деятельности учеников, связанные с реализацией метода творческого чтения. К сожалению, это пособие так и осталось неприменимым на практике. Мы считаем, что первопричиной сложившейся ситуации является экономическая и политическая ситуация в стране. Проблемы переустройства России отодвинули на второй план задачи культурного развития подрастающих поколений. Многовековая традиция обучения выразительному чтению ушла в историю.

В XXI веке в ФГОС, в программах по литературе, в учебниках по литературе, в методических разработках, в периодике не уделяется должного внимания важному виду деятельности – выразительному чтению школьников. Нет заинтересованности учителей в развитии умений выразительного чтения на уроках литературы. Как правило, до 6 класса, у учеников наблюдается большое желание читать выразительно, но это желание постепенно исчезает, не соответствующей формирующей среды. Нами были проведены два этапа констатирующего эксперимента: 1) В пятом классе на уроках по басням И. А. Крылова, в ходе педагогической практики. Басни – это прекрасный материал для развития выразительного чтения пятиклассников. Мы выявили желание учеников исполнять басни, их старания интонационно передать идею произведения. 2) в другом пятом классе был проведен урок (мастер-класс) по рассказу В. П. Астафьева «Родные березы». Нами поставлена цель: открыть идейный смысл рассказа В. П. Астафьева «Родные березы» с помощью удачного прочтения произведения (интонационно выделяя важные фрагменты текста). Результат данного этапа: ученикам с трудом удалось прочитать текст выразительно. Им удалось выявить идею рассказа с помощью аналитических операций, но не читательского исполнения. Первый этап был организован с пятиклассниками в первой четверти, второй – в четвертой четверти. Таким образом, что время упущено, к окончанию пятого класса у учеников нет умения гибко использовать выразительное чтение художественных произведений.

Означает, что наметилась тенденция к возвращению традиций чтения и устного исполнения художественных произведений. Мы указали на то, что актеры снова «дали жизнь» звучащему слову и этой деятельностью подготавливается почва для возрождения художественного чтения в школе.

Предлагаемые нами пути решения проблемы:

1. Учет возрастных особенностей (младшие подростки)
2. Продуманный отбор произведений (от стихотворной формы к прозаической, тексты небольшого объема)
3. Включение на уроках аудио и видеозаписей чтецов (будь то автор, актер, профессиональный чтец и т.д.)

Библиографический список

1. Методика выразительного чтения / Под ред. Т. Ф. Завадской. Учебное пособие для студентов специальности № 2101 «Русский язык и литература».- М. : Просвещение, 1997.
3. Острогорский В. Выразительное чтение. Пособие для учащихся и учащихся. 8-е изд. – М., 1916.
4. Соловьева Н. М., Завадская Т.Ф. Выраительное чтение в 4-8 классах: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112с.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОТЕКСТОЛОГИИ

О.И. Курчатова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

И.В. Ревенко

«Время – одна из основных (наряду с пространством) форм существования мира, возникновения, становления, течения и разрушения всех явлений бытия. Категория времени связана с последовательной сменой этапов жизни природы, человеческой жизни и развития сознания; поэтому восприятие субъективной длительности времени сплетается с отношениями причин и след-

ствий, прошлого, настоящего и будущего, а также с субъективным переживанием времени и его интерпретацией в различных типах сознания» [1:81-82].

В лингвотекстологии принято говорить о художественном времени. И такое время понимают как текстовую категорию. Оно включается в состав концептуальных категорий, осуществляющих связь текста с объективным миром. Сложность временных отношений при их бытовом восприятии делает процесс отражения реального времени в художественном произведении задачей еще более сложной. Обращение к проблемам художественного времени и пространства со стороны не только литературоведения, но и языкознания продиктовано непреходящим интересом исследователей к способам и средствам организации эстетической действительности произведения и его внутреннего мира, к тексту как художественной и речевой единице и одновременно определенной временно-пространственной организации, к художественному языку и возможностям его использования в художественном тексте.

Изучением категории текстового времени занимались многие отечественные и зарубежные лингвисты и литературоведы такие, как Гуревич А.Я., Бахтин М.М., Лотман Ю.М., Гаспаров Б.М., Николина Н.А., Есина А.Б., Папина А.Ф., Тураева З.Я., Гальперин И.Р., Москальская О.И., Потебня А.А. и др.

Следует рассмотреть понятие текстовой категории времени. По определению Т. В. Матвеевой, текстовая категория времени – это категория, с помощью которой содержание текста соотносится с осью времени: реальной исторической перспективой действительности или ее преломлением [2:536].

На сегодняшний день существует много подходов к определению времени в художественном тексте. По мнению исследователя Гальперина И.Р., «понятия времени и пространства связаны с категорией континуума» [3: 87-89].

Ведущая роль в разработке категорий художественного пространства и времени принадлежит М.М. Бахтину, им была разработана теория хронотопа [4]. Тураева З.Я. вводит термин темпоральная структура текста [5].

Мы остановимся на определении, которое дает Кольцовая Л.М. художественное время – это и репрезентация реального времени в различном объеме, масштаба с различных точек зрения, и своеобразный аспект художественно изображенной действительности, и конструктивный элемент текста [6 :45].

Таким образом, можно сделать вывод, что художественное время тесно связано с понятием пространства и не является отражением реального времени, так как нарушает реальную последовательность действий, оно не одинаково в разных типах и жанрах текста.

Существуют различные подходы к пониманию и описанию времени в художественном тексте. А.А. Потебня разграничивает время на реальное и художественное. А.Ф. Папина называет реальное художественное время и ирреальное художественное время. Николина Н.А. выделяет «время автора» и «время читателя».

В своей работе Н.А. Николина выделяет ряд признаков, характерных для художественного времени:

- Системный характер;
- Непрерывность и дискретность;
- Художественное время как диалектическое единство конечного и бесконечного;
- Упорядоченность;
- Художественное время представляет собой единство частного и общего;
- Характерны длительность /краткость изображаемого события.
- Однородность/неоднородность ситуаций.
- Связь времени с предметно-событийным наполнением (его заполненность /незаполненность, «пустота») [7 :87-90].

По этим параметрам могут противопоставляться как произведения, так и фрагменты текста в них, образующие определенные временные блоки.

Николина Н.А. также выделяет три темпоральные оси, которые обуславливают взаимодействия время текста в целом:

- 1) Календарное время, отображается преимущественно лексическими единицами с собой время и датами;
- 2) Событийное время, организовано связью всех предикатов текста (прежде всего глагольных форм);
- 3) Перцептивное время, выражает позицию повествователя и персонажа (при этом используются разные лексико-грамматические средства и временные смещения) [там же: 91].

Многие лингвисты-исследователи, такие как Гальперин И.Р., Николина Н.А., Тураева З.Я., Золотова Г.А., Дж. Лакофф, Кольцова Л.М. и др. разграничивают грамматическое время и художественное. По мнению З.Я. Тураевой движение времени в художественном тексте происходит не только на основе психологической связи событий, но и выражается через систему грамматических средств, а именно через различные видовременные формы глагола. Они являются самым распространенным способом репрезентации текстовой категории времени и в контексте произведения становятся многозначными. Таким образом художественное время, подчиняя себе грамматическое время, способствует «пересечению в художественном тексте в одной видовременной форме различных значений [5: 50]. Из языковых средств наиболее сложным и интересным являются видовременные формы глагола. При помощи этих грамматических форм не только выражается соотнесенность действия с моментом речи, но и соотнесенность времени протекания различных действий.

Наряду с языковыми средствами используются и лингвостилистические средства для выражения временных характеристик художественного текста. Так, например, временной континуум может реализоваться и в дистантном описании движения, в использовании художественных приемов проспекции и ретроспекции. При ретроспекции внимание читателя переносится с событий, происходящих в момент описания, на предшествующие данному событию факты и эпизоды, перспективный взгляд на события предполагает актуализацию действия в будущем.

Таким образом, при характеристике категории времени важную роль играют анализ как грамматического времени, так и лексических единиц, обозначающие временную соотнесенность. Формы грамматического времени устанавливают последовательность, предшествование или следование событий. Лексические единицы, называя точное время протекания событий или временные промежутки, определяют дискретность, конкретность и фабульность.

Библиографический список

1. Шабанов Н. К., Шабанова О. П. [и др.] Художественный педагогический словарь – М.: Академический проект: Трикта, 2005. – 480с.
2. Матвеева Т. В. Текстовое время, или темпоральность//Стилистический энциклопедический словарь русского языка. Под редакцией М. Н. Кожинной. М.: Флинта, Наука., 2006 – 696 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: Ком-Книга, 2006. – 144 с.
4. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 493с.
5. Тураева З. Я. Лингвистика текста : учеб. пособие / З. Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 127с.
6. Кольцова Л.М., Лунина О. А. Художественный текст в современной лингвистической парадигме. Учебно-методическое пособие для вузов//Л. М. Кольцова, О. А. Лунина. Воронеж. 2007 – 51с.
7. Николина Н. А. Филологический анализ текста / Н. А. Николина. – М. : Academa, 2003. – 255 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА АРТУРА БЕРТОНА В РОМАНЕ «ОВОД»

Д.Ю. Лескова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Т.М. Никанорова

Конец XIX и XX век в мировой литературе характеризуются расцветом циклического текстопостроения как в поэзии, так и в прозе. Одной из линий исследования циклического текстопостроения являются сквозные образы, объединяющие самостоятельные произведения в единое

целое, поэтому проблема эволюции образа героя в художественном цикле представляет сейчас особый интерес не только для специалистов, но и для обычных читателей. В этом плане вызывают интерес три произведения английской писательницы Этель Лилиан Войнич – «Овод», «Прерванная дружба» и роман «Сними обувь твою», которые соединены образом главного героя Артура Бертона.

Цель данного исследования: анализ развития образа Артура Бертона в первом романе цикла.

Задачами исследования являются:

1. рассмотреть композиционную структуру цикла как один из способов раскрытия образа Артура Бертона в романе «Овод»;

2. проследить динамику развития линии Артура Бертона в романе «Овод».

Популярность циклического текстопостроения связана с его функциями: архетипической, компенсаторной и коммуникативной. Цикл связан с архетипами колеса, спирали, круга, общее значение которых сводится к нескольким смысловым пластам: «1) единство, нераздельность, целостность; 2) вечная повторяемость и круговой повтор всего сущего; 3) происхождение всего сущего от первоосновы и возможное возвращение его к той же первооснове в конечном итоге» [3: 172]. Цикл поэтому так и устойчив как композиционная форма, что основывается на этих архетипах и мифах. Компенсаторная функция цикла заключается в том, что эта особая художественная форма удерживает произведения от распада, связывая их воедино. Коммуникативная функция цикла определена, с одной стороны, особенностями его структуры: все элементы цикла общаются в полилоге, а с другой стороны, особенностями читательского восприятия: восприятие цикла как художественной суперструктуры происходит в читательском сознании только при наличии читательской воспринимающей готовности, а такая готовность активизируется в современную эпоху, когда цикл становится доминирующей формой художественного выражения.

Цикл – сверхжанровое единство нескольких самостоятельных произведений, объединенных общей темой, действующими лицами, общим повествователем в особое целостное единство, где связь частей (отдельных произведений) не носит «готового» вида (например, последовательности повествования), но существует как возможность, активизирующая читательское восприятие.

Композиция цикла романов об Оводе своеобразна, автор использует прием композиционного «разрыва» событий: между событиями первой и второй части романа «Овод» лежит тринадцать лет, о некоторых событиях этих лет мы узнаем уже в другом романе – «Прерванная дружба», роман «Сними обувь твою» является экспозицией жизненного пути Артура Бертона. Первый роман автор делит на три части, но если взять только линию Артура Бертона, то роман можно поделить на две части: Артур до своего добровольного изгнания, молодой 18-летний юноша (здесь происходит обновление героя, он переосмысливает свои ценности и идеалы, происходит десакрализация кумира и Бога, Бог становится для главного героя вещью) и после (перед нами уже не Артур Бертон, а Овод: революционер, человек, видящий ложь в людях и общественных явлениях, религии). Стоит отметить, что гибель главного героя происходит в романе дважды: на внешнем и внутреннем уровне повествования, то есть расстрел Артура в конце романа и его мнимое самоубийство в конце первой части, что знаменует собой самоубийство его прежнего «Я», его перерождение в новое.

Мотивы уединения и партнерства присутствуют в этом романе имплицитно, наиболее полно раскрываются они уже в другом романе – «Прерванная дружба». Этот роман повествует о некоторых приключениях Артура, уже Феличе Ривареса, в годы его скитальчества.

Последний же роман («Сними обувь твою») есть уход в прошлое, попытка Войнич мотивировать некоторые противоречия в образе Артура с помощью его духовного двойника – прабабушки. Ей казалось, что она ответит на многие вопросы, рассказав о предках своего героя. Автор видит в Беатрисе истоки происхождения личности Овода, именно отсюда идут его мучительные противоречия с действительностью и с самим собой. «Роман «Сними обувь твою», – пишет она в предисловии, – являясь законченным произведением, должен был бы стать первым томом семейной хроники, охватывающей жизнь четырех поколений» [2: 7]. Затем шла бы первая часть романа «Овод», следом «Прерванная дружба» и, наконец, вторая и третья части романа «Овод». О самом Артуре в последнем романе лишь упоминается.

На первых страницах романа «Овод» перед нами юноша с романтическим, наивным взглядом на мир. Артур часто и подолгу размышляет о Христе, о том, что бы он сказал, глядя на события, происходящие в его стране. Артур свято чтит церковь, ее служителей. Padre, его духовный наставник, есть для него «вождь, апостол, пророк». При внимательном прочтении можно увидеть, что Войнич в ходе повествования делает намеки на то, что отношения Артура и Монтанелли есть нечто большее, чем отношения прихожанина церкви и духовника. Путь Артура к идеям революции – эмоциональный. Он ненавидит все косное, застойное, его тонкая художественная натура глубоко чувствует красоту во всех ее проявлениях. Главный персонаж стремится к независимости, чувство справедливости всегда руководит им в его поступках, что и отражается в его цели – «отдать жизнь за Италию, освободить ее от рабства, от нищеты, изгнать австрийцев и создать свободную республику, не знающую иного господина, кроме бога».

«Я верил в Вас как в Бога. Бог – вещь, сделанная из глины, его я смог разбить молотком. А Вы опутали меня ложью» [1: 357]. Так говорилось в записке, оставленной Артуром Монтанелли. Разбитое распятие для героя приобретает символическое значение освобождения от власти фальшивой святости. Артур потерял веру, убедившись в лживости церковников. И не столько вероломство Карди, сколько обман Монтанелли, не имевшего мужества сказать Артуру, что он его отец, подорвало доверие Артура к церкви, превратило в атеиста.

Во второй части романа Артур появляется тринадцать лет спустя, но это уже не Артур, это – Овод. Испытания наложили страшный отпечаток на его душу. Ничего не осталось от восторженного, экспансивного, доверчивого юноши. Овод зол, язвитель, ожесточен по отношению к людям.

Подлость и лицемерие жизни сломали эту чувствительную личность, поэтому цинизм в форме сарказма становится его маской, «бронезилетом», с помощью которого он защищается от жестокости окружающего мира.

И все же годы нечеловеческих страданий не убили в Оводе человека. Он, холодный и злой, безжалостный к врагам и к друзьям, ласково выхаживает избитого малыша, подобранного им на улице.

Годы испытаний закалили Овода, наполнили его гневом к социальной несправедливости жизни, сделали борцом за счастье униженных и обманутых людей. Не случайно легенды о жизни Овода в изгнании полны намеков на его революционную деятельность.

Более всего разительна перемена Овода по отношению к религии. Из почитания и уважения – к ее отрицанию. Овод понял, что религия для людей – это та же маска, надев которую человек деформируется. Изменилась и цель Артура – он хочет освободить Италию уже не во имя бога, а во имя людей, страдающих от австрийских захватчиков.

Таким образом, фигура центрального персонажа скрепляет между собой два романа цикла, третий роман («Сними обувь твою») прикреплен к остальным с помощью духовного двойника Артура – его прабабки Беатрисы, вследствие чего можно говорить об образе сильной, справедливой личности, объединяющей три романа в единое целое.

История жизни Артура Бертона – Овода – Феличе Ривареса – это история становления революционера. Войнич удалось показать путь от Артура к Оводу, от мечтателя к цинику, ярко и убедительно. Свойства характера будущего Овода можно заметить уже в сцене допроса Артура полицейским, когда мы видим нетипичное для Артура поведение – сарказм, язвительность. Причина, по которой Артур так изменился достаточно весома – человек, которого он любил больше всего в жизни, его идол и кумир, обманул его. Монтанелли является священником и ему не позволено иметь детей, поэтому-то он и скрывает от людей и от Артура свой грех. Артур видит причину этого обмана в религии, которая налагает на Монтанелли этот запрет. Но это лишь предпосылка к будущему изменению образа Артура. Эволюция его жизненной позиции, его отношения к социуму, его характера произошли в годы его изгнания, ужасы которого показаны в ретроспекции. После всех жизненных испытаний Овода перед нами циник, однако, не потерявший души и осознающий ценность человеческого достоинства, революционер, готовый отстаивать свои взгляды до конца. Таким образом, образ Артура Бертона в своей эволюции является скрепой, соединяющей три сюжетно законченных произведения в одно сверхжанровое единство, где связь отдельных произведений существует как возможность, активизирующая читательское восприя-

тие. Предельная эмоциональная напряженность истории Артура Бертона, благородство и возвышенность чувств, переживаемых героями, постоянное прикосновение к тайне – вот те причины, которые делают этот цикл столь интересным для читателей уже более полувека.

Библиографический список

1. Войнич Э.Л. Овод. М.: Детская литература, 1980. 357 с.
2. Войнич Э.Л. Сними обувь твою. М.: Астрель: Полиграфиздат, 2011. 7 с.
3. Яницкий Л.С. Циклизация как коммуникативная стратегия в современной культуре. Кемеровский государственный университет. Критика и семиотика. Вып. 1-2, 2000. 172 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА СОБАКИ В РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Н.П. Никифорова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева

Научный руководитель

С.Г. Липнягова

Образ «думающей» собаки появляется в литературе середины XXв., мы рассмотрим как сформировался образ именно «думающей» собаки в хронологическом аспекте.

В мифологии образ собаки в основном был представлен как проводник между мирами: миром живых и миром мертвых. С головой собаки изображаются великие проводники душ: Ану-бис, Геката, Гермес. Во многих мифологиях собака – страж и владыка подземного мира, где смерть – возрождение, возвращение к истокам. О.М.Фрейденаберг («Поэтика сюжета и жанра»), рассматривая «звериный персонаж» [3: 127], отмечает, что животное, в данном случае, Цербер, «не только зооморфный образ, идущий из тотемизма, но он являет собой и метафору смерти» [3: 127]. При этом в мифологии образ собаки представлен только как помощника, но не как самостоятельный персонаж, имеющий право голоса в повествовании.

В Древнем Египте – кинокефалы (люди с головой пса) по мифологическим представлениям, боролись с чудовищами, в Древней Греции Цербер охранял вход в подземный мир, богатства внутреннего, духовного мира. В Древнем Иране, как и в Древней Руси, образ крылатого пса являлся покровителем зародышей и всходов. В русском фольклоре собака также всегда была положительным героем спасающим жизнь. Интересно отметить, что на фресках с изображением целителя Эскулапа, древние греки изображали и собаку, его верного спутника, «вытаскивающего» души умирающих с того света. Здесь видна роль образа собаки – проводника между мирами, ее «пограничная» роль. Своего рода особая метафора, напоминающая о хрупкости человеческой жизни. Эта особенность отразилась и в поверьях многих народов Севера, считающих, что собака может видеть души ушедших людей.

Мы видим, как постепенно образу собаки приписываются новые свойства. Люди начинают обдумывать поведение и возможные мысли собаки. Далее эта тенденция начинает развиваться.

Обращаясь к исследованиям Веселовского А.Н., мы можем увидеть, насколько трансформируется образ собаки в литературе. Из животного, только символизирующего что-либо, собака в литературе превращается в самостоятельное существо, которое автор наделяет способностью мыслить, анализировать и даже говорить и нести повествование от своего «собачьего» имени. «Обычная» собака превращается в «думающую», своеобразную метафору человеческой жизни, мировоззрений, взаимоотношений.

Авторы уже иначе создают образ собаки. Каштанка, из одноимённого рассказа А.П.Чехова, действует уже как самостоятельного герой рассказа, но при этом автор всё ещё «думает» за неё. «Когда стало совсем темно, Каштанкою овладели отчаяние и ужас. Она прижалась к какому-то подъезду и стала горько плакать... Если бы она была человеком, то, наверное, подумала бы: «Нет, так жить невозможно! Нужно застрелиться!» В повести Г.Владимова «Верный Руслан» показано, насколько сильно влияние человека на мировоззрение собаки. При этом, собака высту-

пает антагонистом в человеческих интригах. Ему дана возможность спорить, а также отстаивать свою точку зрения. Пса Руслана выдрессировали как охранника, способного только стеречь заключённых. Далее в произведении видно, насколько служебной собаке сложно адаптироваться в «гражданской» жизни. Люди характером уподобляются животным, собаки – очеловечиваются. Показателен эпизод, когда пёс Руслан, которого на службе не раз на спор угощали люди хлебом с горчицей, отказывается брать у женщины предложенный ему хлеб: «...Руслан равнодушно смотрел в сторону... он знал... сами откусывают, знают с какого края, а у тебя потом пламя разгорается в пасти и всё брюхо выворачивает». Люди не понимая, какую ответственность они несут «за тех, кого приручили», совершают ошибки не только в собачьей, но и в своей жизни. Известная фраза, «ценность могли представлять только люди», интерпретируется Русланом по-своему, так как научил его сам человек, инструктор, воспитавший его – ценность надо только стеречь. «Может, весь мир уже – одна большая зона?» думает пёс и только поэтому, когда движется колонна коммунистов, собаки охраняют их как заключённых, даже тогда, когда лагерь уже не существует. Автор показывает столкновение характеров собак, описывая и «низкие подлые душонки», готовых ради хлеба унижаться перед каждым, и гордого дворового пса, охраняющего поленницу во дворе с таким важным и неприступным видом, что даже у Руслана, считавшего важной только военную службу, тот вызывает уважение. В образе верного Руслана показана судьба вохровцев – людей, веривших в навязанные им идеалы, подобно Руслану, безоговорочно преданному системе, инструктору-дрессировщику.

Пёс Бойе из повести В.П.Астафьева «Царь-рыба» верит своему хозяину во всем и готов, не смотря ни на что, его защищать. При этом нет ему защиты у самого хозяина – за провинность, когда мужчину уводит конвой, и пёс, «рыдающе лая», пытающийся понять, что происходит, погибает. Его, «мимоходом, даже не сняв винтовки с плеча», застреливает один из конвоиров. Жалок выглядит хозяин Бойе, способный выдать из себя: «собака она в людских делах не понимает...меня надо было стрелять». При этом возникает мотив собачьей души – образ Бойе выводит из пурги Колю, сына того самого хозяина, по вине которого и погиб пёс. Собака становится символом защитника чистых душой. Появляется мотив души у собаки, что приближает этот образ к человеческому. Лай собаки уподобляется автором человеческому рыданию. Пёс пытается разобраться в проблемах, в которых нередко не могут разобраться и сами люди. В отличие от Руслана или Шарика из романа М.А.Булгакова, у Бойе нет возможности вести повествование самому, он не главный герой повествования и только по его внешним действиям читатель может догадаться о мыслях собаки. Но при этом у читателя не возникает сомнения, что это именно «думающая» собака: все действия и поступки Бойе несут в себе результат сильнейших душевных переживаний собаки.

Пёс шарик в романе М.А.Булгакова «Собачье сердце» и служит метафорой насильственного эксперимента не только над животными, но и над людьми. В голодные 1930-е годы, за кусок колбасы, которую бы Зина «и сама съела», готов «идти на край света». Рассказывая о собачьем голоде и холоде, Шарик говорит и от имени человека. Здесь уже сам герой способен вести повествование, он сам это повествование и начинает. И если о мыслях и чувствах Каштанки, описанной А.Чеховым, мы узнаём от самого автора: «...Каштанкою овладели отчаяние и ужас...если бы она была человеком, то подумала бы...», то уже пёс Шарик в М.А.Булгакова, сам начал повествование: «...О, гляньте на меня, я погибаю! Выюга в подворотне ревет мне отходную и я вою с нею». Зачастую мировоззрение собаки и человека сталкиваются, возникает непонимание обеих сторон, но пёс Шарик, склонный к самоанализу, всегда пытается найти выход из сложной ситуации.

Для литературы это – новый персонаж, способный не только вести повествование, но и анализировать свой внутренний мир, поступки и мотивы других существ, а также прогнозировать результат. На улице он пытается запомнить людей и запахи, от которых так или иначе может зависеть его жизнь, обходит места, где его пытались изувечить, осуждая «живодёров несчастных». «Знакомые псы» рассказывают ему, какую еду любят люди, хотя Шарик считает, что эта еда «на любителя». В доме у профессора пёс также пытается понять, что и зачем происходит вокруг него: «а совы мы эту разьясним», говорит он себе, увидев чучело птицы.

В романе Дж. Стейнбека «О мышах и людях» женщина, у которой есть гражданский муж, уподобляет свои волосы мягкости шерсти мёртвого щенка, желая соблазнить умственно отстающего силача Ленни. Её пленили мускулы. При этом скорбно воющая во дворе мать щенка уподобляется «веку, уходящему от всех нас». Но уходит не только век, уходит и мораль, меняются ценности. Собака, у которой даже нет имени, обреченно воеет, понимая, что щенка уже не спасти. У её глаз «заплаканный вид». Эту безымянную собаку можно сравнить с другой матерью, в стихотворении С.А.Есенина «Песнь о собаке», та «ощенила рыжих семерых щенят» и, видя гибель своих детей от рук человека, у неё «покатились глаза собачьи//Золотыми звёздами в снег». Взгляд собаки сравнивается с человеческим, осмысленным, страдающим, отражающим как зеркало, её душу.

Платоновскую Кусаку люди, приручив ради забавы, бросают после отъезда с дачи, при этом обронив: «её будет не хватать». Но разве на это рассчитывала собака, так долго учившаяся вновь верить людям? Разве только на то, что она будет нужна как живая игрушка в руках человека? Автор не даёт Кусаке «права голоса», в произведении нет её монологов, но при этом есть точное описание её поступков, как ответ на поступки людей. Таким образом, реалистическое произведение даёт в образе собаки ответ на человеческие поступки. Для этого Кусаке не нужно говорить. Люди не смогут понять её душу.

Играют не только люди судьбами псов, но и судьбами других людей. Образ «думающей» собаки заставляет задуматься героев над своими судьбами и поступками. Появляется некая потребность у литературного героя – собаки – очеловечиться, чтобы дать понять людям, что они совершают. Собака «обыкновенная» эволюционирует в «думающую».

Бэк Джека Лондона в произведении «Зов предков» пытается найти своё место, свою стаю, всех тех, кто смог бы его понять и принять. Возникает мотив мучительного выбора, мотив понимания и принятия себя, своего настоящего «я». Пёс взрослеет и, подобно человеку, ему знакомы метания и переживания, когда надо сделать выбор и остаться с тем, кто по-настоящему дорог, пытаться самоопределиваться, остаться в «нужной стае» в тот переломный момент, когда один мир ещё не принимает, но дорога в другой уже закрыта.

М.Семёнова в цикле романов «Волкодав» соединяет образ человека и пса. Находящиеся сначала по разные стороны миров: реальность и явь, образ большого серого пса сливается с образом главного героя – Волкодава, для которого месть за весь убитый врагами род, перестаёт быть целью в жизни. У него появляется шанс стать не «последним из рода Серых Псов», но родоначальником. Мышление главного героя из человеческой ипостаси плавно перетекает в собачью, в момент сна, или в момент смены обличия. Часто делается это незаметно по ходу повествования, что наводит на мысль о гармонии двух существ в одном облике.

В фантастических романах М.Фрая пёс Дримарондо, случайно выпивший волшебного зелья и оттого получивший возможность владеть человеческой речью, становится «переводчиком» между главным героем Максом и его псом Друппи, открывая хозяину все тайны собачьей души. При этом Дримарондо аргументировано отказывается от предложения стать человеком, заключая, что «говорящей собакой быть куда выгоднее» и продолжает читать лекции студентам в своём родном облике.

Платоновская Кусака, Белый Бим Чёрное ухо Троепольского, Верный Руслан Г.Владимова, Шарик М.А.Булгакова, Бэк Джека Лондона – все эти образы собак вплетены в ткань повествования, где чётко видна граница между авторским «голосом» и «мыслью» или «речью» собаки. Спаниель Флаш, из одноимённого романа В.Вульф, представлен совершенно самостоятельным существом, способным чувствовать, мыслить, предчувствовать беду, подобно человеку.

Образ «думающей» собаки появляется в литературе середины XX века, вместе с новыми литературными течениями. При этом зачастую образ «думающей» собаки характеризуется положительной коннотацией. «Мы тождественны», говорит И.С.Тургенев в стихотворении в прозе «Собака» «в каждом из нас горит и светится тот же трепетный огонёк», но несмотря на это, «думающая» собака, «выбирая» свой путь и предназначение, непросто очеловечивается, но и нередко выглядит более достойно в сравнении с человеком. Мы видим, насколько из-

меняется образ собаки, приобретая новое свойство. Собака, как литературный герой, будучи «обыкновенным» помощником и спутником человека, эволюционирует в «думающую», и становится нередко его наставником.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С., София – Логос. Словарь. 2-е испр. изд. Киев: Дух і Літера, 2001. – 492 с.
2. Белянин В.П., Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя: монография. М.: Генезис, 2006. – 320 с.
3. Веселовский А.Н., Историческая поэтика: монография. М.: Высшая школа, 1987. – 390 с.
4. Фрейденберг О.М., Поэтика сюжета и жанра: монография. М.: Лабиринт, 1997. – 448 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В 6 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ ПРЕДАТЕЛЬСТВА)

Т. А. Савинова

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Научный руководитель

Н.В. Уминова

Любой урок как звено системы обучения обладает определённым воспитательным потенциалом – совокупностью имеющихся возможностей для воспитания учащихся [1: URL].

Рассматривая обучение в контексте теории целостного педагогического процесса, многие исследователи (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластёнин и др.) отмечают неразрывную связь трех основных функций обучения: образовательной, развивающей и воспитательной. Если первые две функции достаточно успешно реализуются при обучении, поскольку изначально заложены в целевой компонент урока требованиями государственного образовательного стандарта и других документов, определяющих содержание образования, то воспитательная функция, связанная с формированием отношений, не регламентируется учебным планом и программами, а потому зачастую упускается учителем при планировании и оказывается неуправляемой при проведении уроков.

В современной методике продолжают споры о целях литературного образования. Данный вопрос рассматривается в разделе «Трибуна» журнала «Литература» [2: 35]. Автор статьи «Зачем?» Инна Яковлевна Кленицкая, учитель московской школы, задает вопросы: зачем изучать литературу в школе и какого направления следует придерживаться при этом? Автор считает, что «крах преподавания предмета – это крах литературоведческого направления, однако существует альтернативное направление – человековедческое, или психолого-педагогическое».

Данная статья вызвала острую дискуссию в преподавательской среде (см. ответные статьи «Обойдемся без ампутаций» Евгения Василенко, «Пусть с урока не уходит текст» Ирины Шанаевой, «О теории литературы» Татьяны Рыжковой и др.) [3: 39]. Авторы этих статей считают, что необходимо развивать у школьника умение интерпретировать любой текст, независимо от вкусов и предпочтений, а это предполагает и содержание литературоведческого направления в методике преподавания.

Итак, воспитательная задача преподавания литературы сложна и многогранна. Многие методисты и педагоги выделяют задачи идейно-политического, нравственного и эстетического воспитания школьников (Р.Д. Мадер, Е.В. Квятковский). Выраженные в конкретно-образной форме художественного произведения призывы, взгляды писателя приобретают особую убедительность. Писатель заражает читателя своими мыслями и чувствами, увлекает его силой живого примера.

Урок литературы позволяет реализовать различные воспитательные задачи, одна из них – воспитание нравственно здоровой личности. Далее на примере изучения темы предательства рассмотрим, как реализуется воспитательная функция на уроке литературы в 6 классе. Выбор темы обусловлен тем, что предательство является одной из важнейших нравственно-философских категорий. В мировой литературе данная тема представлена многогранно, многоаспектно, тема

имеет древние истоки, достаточно вспомнить предательство Христа Иудой или же Адама и Еву, поверивших дьяволу и предавших тем самым Творца. Тема предательства отображена и в классической, и в современной литературе (в романе Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы», повести Леонида Андреева «Иуда Искариот», романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка», новелле П. Мериме «Маттео Фальконе», повести В. Быкова «Сотников», повести В. Распутина «Живи и помни» и т.д).

Проанализировав школьную программу по литературе для 6-го класса под ред. В.Я. Коровиной, мы пришли к следующему выводу: несмотря на заявленные в программе воспитательные функции, в полной мере потенциал важной в современном мире темы предательства не раскрыт. Данный вывод был сделан исходя из предложенных текстов для изучения, системы вопросов и заданий учебника. Для прочтения программа предлагает следующие тексты, отражающие указанную тему: рассказ В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой» и новеллу Проспера Мериме «Маттео Фальконе».

В связи с этим особое значение приобретают уроки внеклассного чтения, которые дают возможность продолжить изучение темы предательства. Для курса 6 класса нами были разработаны и проведены уроки внеклассного чтения по сказке Г. Х. Андерсена «Девочка, которая наступила на хлеб», отражающая тему предательства близкого человека, по рассказу А. И. Куприна «Изумруд» о предательстве животного, по рассказу В. Гаршина «Сигнал» о предательстве товарища в рамках жёсткой социальной системы (опыт показал, что данный рассказ сложен для восприятия учениками 6 классов, уместно провести урок в 8 классе). Основной задачей этих уроков была концентрация внимания учащихся на теме предательства и его последствий, так как именно в подростковом возрасте происходит становление личности, формируются жизненные ориентиры, принципы.

Проиллюстрируем урок внеклассного чтения на основе сказки Г.Х. Андерсена «Девочка, которая наступила на хлеб».

Цель урока – воспитание духовных и нравственных ценностей посредством знакомства с понятиями «грех» и «предательство».

Тип урока – изучение литературного произведения в рамках внеклассного чтения. Вид урока – комбинированный. Ведущий метод – эвристическая беседа.

Данный урок был выстроен по следующей структуре: вступительное слово учителя, этап художественного восприятия, этап выявления художественного восприятия, этап анализа, заключительный этап.

На вступительном этапе учащимся предлагалось вспомнить, какие сказки Г.Х. Андерсена они уже читали. О чём эти сказки? Можно ли сказки Г.Х. Андерсена в полной мере назвать детскими? Данные вопросы предваряют восприятие сказки и всего творчества автора, ведь автор наделял свои произведения таким глубоким смыслом, что они приобретали статус «недетских».

На этапе художественного восприятия предлагается просмотреть видефрагмент одноимённого мультфильма (знакомство с главной героиней). После чего на этапе выявления художественного восприятия ученики отвечают на следующие вопросы: отличается ли внешность девочки из мультфильма от внешности, представленной в сказке? Какое впечатление производит на вас главная героиня?

Далее следует этап анализа художественного произведения. Ведущий метод – эвристическая беседа, помогающий ответить на поставленные проблемные вопросы. Подобный вид работы призван помочь школьникам понять основную мысль сказки. На этапе анализа предлагаются следующие вопросы, подразумевающие работу с текстом:

- Охарактеризуйте Инге, главную героиню. Приведите примеры из текста.
- Что о «дурных задатках» говорила мать Инге?
- Найдите эпизод, в котором Инге впервые идет навестить свою мать. Что происходит в этой сцене?
- Какой поступок совершила Инге, постыдившись своей матери?
- Можно ли это назвать предательством, грехом?

Последний вопрос является ключевым, проблемным, предполагает дискуссию. Школьники, отстаивая свою точку зрения, приводят различные аргументы, в основном доказывающие греховность поступка девочки.

Далее следует словарная работа. Школьники знакомятся с понятиями «грех» и «предательство». Раскрывают лексическое значение этих понятий, обнаруживают сходства и различия между ними. Сопоставляется грех с добродетелью на примере синонимичных и антонимичных рядов. Раскрывается сущность понятия «предательство» с точки зрения христианской морали.

Следующей работой является сопоставление фрагмента мультфильма с эпизодом сказки, помогающее увидеть в полной мере значимость данного эпизода (попадание девочки в ад).

После ученики анализируют с точки зрения морали другие поступки девочки и понимают, что совокупность ее пороков привела героиню в ад. Затем следует работа с текстом, ученики отвечают на вопрос: в какой момент и под влиянием чего душа Инге начинает перерождаться, очищаться? В чем заключается миссия девочки? Можем ли мы говорить о спасении души? Отвечая на данные вопросы, ребята приходят к выводу, что каждый имеет право на искупление греха, на покаяние.

На заключительном этапе ученики самостоятельно делают вывод, акцентируя мысли о прощении, искуплении греха, спасении души.

В качестве домашнего задания предлагается письменно ответить на вопрос: «Можно ли жить, не совершая греха?». Для творческой работы предлагается проиллюстрировать ключевые моменты сказки.

Следует отметить, что урок внеклассного чтения прошёл продуктивно, ученики были активны, рассудительны.

Таким образом, нами намечены перспективы в развитии данной темы путём поискового эксперимента. Предполагается создание системы уроков внеклассного чтения, раскрывающих потенциал темы предательства.

Итак, воспитательные задачи уроков литературы заключаются прежде всего в воспитании собственного характера, формировании собственных идеалов и жизненных взглядов на основе изучения литературных произведений. Оценивая произведения литературы, раскрывая их сущность, человек тем самым познаёт нравственные и социально-политические отношения. Оценочная деятельность активизирует процесс познания, развивает творческие способности человека, совершенствует его духовные качества, формирует мировоззрение.

Библиографический список

1. Реализация воспитательного процесса урока / URL/ <http://pedsovet.su/publ/75-1-0-1968>
2. Кленицкая И. Зачем? // Литература, №17, 2010. – С. 35–38. Литература, № 17, 2010. – С. 39–44.

ФУНКЦИИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ В.П. АСТАФЬЕВА

Я.А. Скородумова

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Научный руководитель

И.В. Ревенко

Изучение диалектных слов позволяет проследить влияние народной речи на становление и развитие русского языка. Эта проблема отражена в работах Зализняк А.А., Хабургаева Г.А. В современной лингвистике важным становится и влияние литературного языка на диалект. Актуальность изучения диалектизмов заключается в том, что в последнее время активизируется процесс исчезновения диалектной лексики. Происходит это вследствие двустороннего воздействия на диалект литературного языка и разговорной речи, что приводит к нивелированию диалектных особенностей.

Диалектизмы воспринимаются как символ народной речи. Использование их в художественной литературе традиционно. Диалектизмы в произведениях воспринимаются как экспрес-

сивные, эмоционально окрашенные слова, которые помогают более выразительно передать изображение жизни. «... У Астафьева народность представлена через естественную <...> передачу народного восприятия» [1: 48].

Задача настоящей статьи – проследить на примере лексико-семантической группы «Деревенский быт» функции диалектизмов в рассказе В.П. Астафьева «Запах сена».

Функции диалектной лексики в языке различны. Так, в сфере устной речи на той или иной территории они по-прежнему остаются одним из средств общения. В письменных формах языка некоторые диалектизмы помогают более доступно и понятно для местных читателей называть отдельные предметы, явления, процессы.

В языке художественной литературы диалектизмы используются для изображения местных географических особенностей, специфики быта, культуры. Они помогают ярче охарактеризовать героев, передать индивидуальность их речи, а иногда служат и средством создания сатирической окраски.

Употребление диалектных слов в языке художественной литературы, в газетной речи – один из путей их проникновения в литературный язык. Но из них лишь немногие входят в его словарный состав. Например, широкое использование в газетной речи в свое время областных слов *закрома*, *зеленя* и других привело к тому, что в современных словарях эти слова уже даются без пометок областное.

В лингвистической литературе выделяют следующие функции диалектов в художественном тексте:

1. Характерологическая функция

Диалектизмы служат подтверждением социальной характеристики персонажей: социальной (речь крестьянина; речь любого деревенского жителя; речь или необразованного малокультурного человека, или человека из народа, несущего глубокое национальное мироощущение); по территории принадлежности (речь человека, родившегося и выросшего в какой – либо определенной местности); индивидуальной характеристики речи. Часто эти подзначения в диалектизме синкретичны.

2. Моделирующая функция

Связана с передачей подлинной народной речи. Реализация данной функции обеспечивает в художественной литературе реалистический метод. Исследователи считают ее основной для народно-разговорных слов, остальные вторичны по отношению к ней. Моделирующая функция воссоздается через прием отчуждения, который используется преимущественно в авторской речи (при прямом отчуждении указывается источник диалектизма); и через косвенное отчуждение, при котором литературное слово выделяется графически (кавычки, курсив) или объясняется в сносках, через синоним литературного языка или во вставной конструкции.

3. Номинативная функция признается основной функцией лексического уровня. Следует говорить о лексических диалектизмах, которые в литературном языке имеют эквиваленты, называющие тождественные предметы, понятия. Синонимия со словами литературного языка характерна для этнографизмов (слова, которые распространены только в определенной местности).

4. Эмотивная функция реализуется в диалектизмах через выражение субъектного отношения к сообщаемому как героем, так и автором произведения.

5. Кульминативная функция – функция привлечения к слову внимания читателя. Осуществляется, во-первых, через прием нарушения целостности графического образа слова, то есть отступление от правил орфографии и грамматики: – *ишишо* - вместо «еще»; во – вторых, через введение в текст слов, чужеродных системе литературного языка, то есть лексических диалектизмов. Кульминативная функция осуществляется через контексты, которые бывают однородными (диалектно – просторечно – разговорными, что встречается в художественном тексте обычно в речи персонажей), контрастными (сопоставление диалектизмов с высокой, устаревшей лексикой, что нередко создает эффект иронии) и сфокусированными, когда диалектизм выделяется, противопоставляется лексике литературного языка (прием стилистического контраста).

6. Эстетическая функция связана со вниманием к диалектизму как слову, обладающему осо-

быми свойствами по сравнению с литературной лексикой (иногда ее понимают широко, противопоставляя моделирующей функции как основную функцию художественного текста, передающего не существовавшие, а выдуманные события).

7. Фатическая (индикативная, опознавательная) функция диалектизмов связана прежде всего с особым образом автора – человека из народа, близкого своим героям и читателю, не чурающегося диалектного слова. Сущность данной функции заключается в том, что в авторской речи обычно употребляются диалектные слова для создания местного колорита и при этом они как бы отчуждаются [1: 53-55].

В Полном словаре лингвистических терминов под редакцией Т.В. Матвеевой в качестве основной функции диалектизмов выделяется экспрессивная номинация [2: 88].

Диалектизмы в анализируемом рассказе встречаются на протяжении всего повествования. Частотность их употребления обусловлена содержательной его стороной – это эпизод из деревенской жизни. Диалектные слова использованы как средства художественной выразительности.

Фонетические диалектизмы присутствуют в речи бабушки повествователя для создания образа: *подымуся, кровопивцы, накаркивать, лекаша, робятишки, токо, не лишка, клятое, сколь*. Примечательно то, что в речи других героев рассказа фонетических диалектизмов нет. Таким образом В.П. Астафьев разграничивает лексикон одной семьи, показывая, что старшее поколение более традиционно в вопросе языкового общения.

Характерологическая функция ярко реализуется через речь бабушки. Автор за счет использования диалектных слов в речи своей героини создает реалистичный образ деревенского жителя.

Повествователю свойственно употребление диалектизмов в их номинативной функции. «*Концы холщовой **опояски** <...> болтаются у него по бокам*»; «*Я подвожу ее к **заплоту***»; «*... оставил на нем **лафтак** языка*»; «*... убрали навоз из стайки, **пехалом** выталкивали снег со двора*»; «*Отвязали **бастриг** на первом возу*»; «*по городскому **зимнику***»; «*версты две **целик** протапывали*»; «*... забрали **дохи** и, постукивая о ступеньки **катанками**, вошли в избу*»; «***тычка** мне дала*». Сейчас *зимник* дается в словаре без помет, что лишний раз показывает процесс нивелирования диалектных особенностей за счет влияния литературного языка.

Эмотивная функция проявляется в том, что диалектизмы способны отражать эмоции, субъективную оценку в тексте: «*стекленеет от мороза волос, торчит **вразнотырку***»; «*являемся **домой так устряпанные***»; «*...так **зубоскалили** просто, а что получилось?*».

При реализации эмотивной функции имеет значение контекст, в котором посредством других слов формируется эмотивная коннотация диалектизма:

«– Ты чего это на бабушку, **на родну**, зубы **выставляешь**, а?» Для данного контекста характерно включение диалектизма в риторическую конструкцию, которая не свойственна разговорному стилю речи.

Кульминативная функция в анализируемом тексте реализуется через фонетические диалектизмы, которые звучат в речи бабушки Катерины Петровны: «***Покуль** ее лупишь, **потуль** и **везет***». Следует заметить, что народная стихия речи подчеркивается также тем, что диалектизмы включены в конструкции, синтаксически схожие с пословицей.

Фатическая функция в тексте проявляется на уровне диалога персонажей: «– *Это купальница-цветок. – **Жарок**, да? – По-нашему – **жарок***». Сопоставительный фон диалектизма получается ярче его литературного эквивалента. В этой связи, стоит заметить, что слово *жарок* внутренне мотивированно его неязыковой действительностью (растение с яркими желтыми цветками).

Таким образом, в рассказе В.П. Астафьева «Запах сена» наиболее частотными являются характерологическая, номинативная и эмотивная функции диалектизмов. Внелитературная лексика (к которой относят диалектизмы) гармонично вписывается в художественную ткань повествования, что свидетельствует о мастерстве автора, который умеет работать с уникальными словами.

Изучение диалектизмов в художественном тексте раскрывает языковой потенциал уникальных региональных слов. Диалектные слова не имеют стилевой окрашенности, так как высту-

пают в номинативной функции, называя предметы или явления, на определенной территории. Но, попадая в художественную литературу, приобретают дополнительные оттенки и становятся средствами художественной выразительности. Они позволяют точнее представить авторский замысел, глубже проникнуть в характер персонажей.

Библиографический список

1. Самотик Л.Г. Народность языка произведений В.П.Астафьева// Творчество В.П. Астафьева: филологический, исторический, философский аспекты. Материала научно–методической конференции, посвященной творчеству В.П.Астафьева. – Красноярск – Ачинск, 1998. – С. 46-56.
2. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

С.А. Сергиенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Н.В. Лебедева

Прежде чем приступить к содержанию статьи, определимся с понятием, выведенным в заглавии, – «духовное воспитание». Мы опираемся на определение, представленное В.С. Безруковой в энциклопедическом словаре педагога под названием «Основы духовной культуры», согласно которому воспитание – «это процесс возрастания человека и достижения им большего совершенства по отношению к самому себе и живущим поколениям. Изначально «воспитание» и означало возвышение человека над телесными и земными потребностями, воспарение, вознесение его до духовных потребностей, а также восстановление целостности как единства духа, души и тела... Предметом воспитания является воспитание духа в человеке, его духовности как стержень личности» [1: 13].

Отправной точкой становления духовного воспитания на русской земле стало Крещение Руси князем Владимиром. Основная цель воспитания того времени – сделать человека святее, повести по пути восстановления в себе образа Божьего через уподобление Иисусу Христу, воплощенному Богу, явившему людям совершенный образ человечности. Несмотря на сопротивление языческих начал жизни (которое проявляется вплоть до сегодняшнего дня), образование и воспитание всех слоев населения в Древней Руси получало целенаправленный духовный характер, что способствовало постепенному формированию общего национального духа, идеала святой Руси. Значимое место здесь занимали жития святых, служившие важным средством воспитания христианского мировоззрения и пользовавшиеся исключительной популярностью читателей и слушателей. Образованность ценилась очень высоко, о чем говорят панегирики книге, высказывания о пользе книг и «книжного учения».

Таким образом, в Древней Руси существовали широчайшие возможности духовного воспитания.

Перенесемся в XXI век. Будет ли произведение житийного жанра, изучаемое на уроках литературы, к примеру, житие преподобного Сергия Радонежского, повествующее о духовной жизни, о восхождении по «лестнице» к Царствию Небесному, доступным для понимания современного школьника? Нами был проведен констатирующий эксперимент, в результате которого выяснилось, что современные подростки не понимают, что значит «духовно возрастать», «подвизаться». Духовная сфера жизни закрыта для них, поэтому, когда необходимо затронуть подобные вопросы, а также и вопросы бытийные, они испытывают серьезные затруднения.

Каковы причины современного положения дел? Ведь в Древней Руси, как мы видим, были созданы условия для духовного воспитания русского человека. Дело в том, к XVI веку происходят существенные изменения в целях и методах образования. И. В. Киреевский, русский религиозный философ, в своей статье «О характере просвещения Европы и о его отношении

к просвещению России” указывает на основную причину такой перемены образования в России: «Уважение к преданию, которым стояла Россия, нечувствительно для нее самой перешло в уважение более наружных форм его, чем его оживляющего духа. Оттуда произошла та односторонность в русской образованности, которой резким последствием был Иван Грозный и которая через век после была причиною расколов и потом своею ограниченностью должна была в некоторой части мыслящих людей произвести противоположную себе, другую односторонность: стремление к формам чужим и чужому духу» [3: 211]. В 1687 году в Русском царстве было учреждено первое высшее учебное заведение – славяно-греко-латинская академия, построенная по «образу и подобию» католических и протестантских школ, отличавшихся схоластичностью и применявших педагогику принуждения и формализма. Так, духовное образование постепенно меняет заданный курс – наибольшее значение приобретает, формальное, «не в духе, а в букве», исполнение церковных предписаний, богослужебного Устава, правил и порядков. Это приводит к тому, что главными становятся не святость, воспитанная в человеке, а обширность и разносторонность его знаний.

Так продолжалось до середины XIX-го столетия, когда вновь наметилась своя национальная православная линия в понимании богословия и цели духовного образования. Большое значение здесь имеют такие духовные лица и педагоги как святитель Московский Филарет (Дроздов), свят. Феофан Затворник, о. Иоанн Кронштадтский, Сергей Александрович Рачинский, Николай Иванович Пирогов, Константин Дмитриевич Ушинский, которые предприняли решительные действия для «образования внутреннего человека», духовной личности. Середина века явилась периодом духовного подъема русских школ. Все чаще слышатся голоса критики в адрес схоластической системы образования. Но, несмотря на это, основной поток русского богословско-школьного сознания шел в общем русле глубоко укоренившихся идей и стандартов западной школы, западных принципов образования. А то, что делал святитель Филарет и другие – было лишь маленьким ручейком, локальным опытом, не входящим в общий поток. Потому и на уроках словесности, оформившийся как дисциплина в середине XIX века, возможности духовного воспитания не использовались – в работах методистов-словесников (В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, Л. И. Поливанов) словесности проблема духовности даже не освящалась, центральный вопрос касался выбора наилучших путей передачи знаний и обогащения ума подрастающего поколения, гражданской воспитанности.

К чему привел описанный тип духовного образования в России, красноречиво говорит история.

После Октябрьской революции 1917 года о духовности как таковой и, тем более, о духовном образовании не могло вестись и речи. Но, что удивительно, после десятков лет эпохи безбожия в 20-м столетии возрождается снова пробивается национальная традиция в понимании цели образования и воспитания, осуществляется реконструкция разрушенных ценностей. С началом 90-х XX века начинают высказываться такие педагоги как свящ. Алексей Мороз, Т.А. Берсенева, В.М. Улитин, С.Ф. Иванова, диакон Андрей Кураев и др.

Итак, возможности духовного воспитания, основы которого были заложены в Древней Руси, существуют до сих пор, о чем свидетельствует локальный опыт православных педагогов. Особенно уместна реализация такого воспитания на уроках литературы, так как в школьную программу входит духовная литература и русская литература, полноценное понимание которой возможно только в контексте христианской православной духовности.

Библиографический список

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. 2000 г. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-110372.html?page=13>
2. Осипов А.И. Русское духовное образование. URL: <http://pravbeseda.ru/library/index.php?page=book&id=473>
3. Киреевский И.В. Разум на пути к истине. М.: «Правило веры», 2002. 780 с.
4. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы, М., Изд.: Академ А, 1999. 162 с.

ЯДЕРНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Я.Ю. Стеблевская

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

И.В. Ревенко

Пространство и время относятся к числу базовых текстовых категорий, без которых невозможно полное проникновение в смысл текста. Реализация текстового времени в художественном произведении осуществляется, кроме всего, через категорию темпоральности. «Категория темпоральности показывает отношение действия к моменту речи или ко времени другого действия» [1: 76]. Ядерное средство выражения функционально-семантической категории темпоральности – глагольное время. Цель данной статьи заключается в выявлении перечня семантических значений временных форм глагола настоящего и прошедшего времени в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Выбор в качестве материала исследования данного романа далеко не случаен, поскольку произведение отличается сложной временной организацией повествования: события, происходящие в современной автору Москве, сменяются событиями далекого прошлого. Такая временная организация булгаковского текста позволяет использовать разные временные формы глагола, актуализируя в контексте их разнообразные значения, как прямые, так и переносные.

Настоящее актуальное, как основное прямое значение, представлено в тексте тремя вариантами значений: настоящее момента речи, расширенное настоящее, настоящее постоянного действия.

«Настоящее момента речи обозначает действие, протекающее в момент речи» [2]: – *Вот я и говорю о тряпках* (Извлечение мастера).

Расширенное настоящее обозначает действие, которое осуществляется в момент речи, но не ограничивается им, а охватывает также период и до момента речи, причём не исключено, что действие будет продолжаться и после момента речи: *Мы говорим с тобой на разных языках, как всегда, – отозвался Воланд, – но вещи, о которых мы говорим, от этого не меняются* (Судьба мастера и Маргариты определена).

В этом предложении глагол настоящего времени (*говорим*) показывает, что действие может происходить и до, и после момента речи. Использован лексический конкретизатор расширенного настоящего времени *как всегда*.

Контекстуальные показатели наречия *давно, уже* подчёркивают, что действие не замыкается в пределах речи:

– *Не бойтесь, королева, кровь давно ушла в землю. И там, где она пролилась, уже растут виноградные гроздья* (Великий бал у сатаны).

А в предложении: – *У меня нет постоянного жилища, застенчиво ответил арестант, – я путешествую из города в город. – Это можно выразить короче, одним словом, бродяга* (Понтий Пилат) – ясно, что глагол «*путешествую*» обозначает состояние, длящееся определённое время. Из контекста видно, что это состояние длится до того времени, пока нет постоянного жилища, т. е. действие имеет временной предел событийного характера.

«Настоящее постоянного действия обозначает действие, длящееся очень долго, бесконечно, постоянно» [3: 73-74]. В этом случае глагол выражает скорее характеристику предмета или квалификацию каких – либо отношений, а не действие в узком смысле, например:

– *Левий Матвей, – охотно объяснил арестант, – он был сборщиком податей, и я с ним встретился впервые на дороге в Виффагии, там, где углом выходит фиговый сад, и разговорился с ним* (Понтий Пилат).

Мстители прошли в тылу дворца Каифы, там, где переулок господствует над задним двором (Погребение).

В этом предложении глагол *господствует* выражает как характеристику, так и бесконечно длящееся действие.

Так как «настоящее неактуальное не указывает на отнесённость действия к моменту речи, можно наметить два основных способа обозначения настоящего неактуального» [4: 143]:

1. Обозначение действия повторяющегося, обычного, не связанного с конкретным моментом. Идея повторяемости, обычности действия подчёркивается обстоятельствами, выраженными наречиями *часто, всегда, обычно, каждый день*:

Не знаю, не знаю, никакой тут соли нет, и всегда он придумывает что-нибудь такое! (Вести из Ялты)

2. Обозначение возможности (невозможности), способности совершать действие:

Вы по-русски здорово говорите, – заметил Бездомный (Никогда не разговаривайте с неизвестными).

Видовая семантика в глаголе тесно взаимодействует с частными значениями времени. Исследуя формы прошедшего времени несовершенного вида в тексте романа «Мастер и Маргарита», мы выделили следующие значения:

1) глаголы обозначают действие конкретное, единичное, происходившее в определённое время в прошлом (абсолютное аористическое значение):

На тёмном фоне фотографической бумаги отчётливо выделялись чёрные писанные строки: «Доказательство мой почерк моя подпись Молнируйте подтверждение установите секретное наблюдение Воландом Лиходеев» (Вести из Ялты).

Приведенный пример употребления абсолютного времени в аористическом значении обозначает констатацию действия в прошлом безотносительно к характеру его временной локализации.

2) глаголы обозначают действие обычное, повторяющееся (имперфектное значение):

Она приходила ко мне каждый день, а ждать я её начинал с утра (Явление героя).

Данный пример употребления форм прошедшего времени интересен тем, что в одном предложении встречаются две разные по употреблению формы прошедшего несовершенного: в первой части автором использован глагол *приходила* с имперфектным значением (повторяющееся действие, усиленное лексическим конкретизатором *каждый день*), тогда как во второй части глагол *начинал* имеет аористическое значение в относительном употреблении (аористическое несовершенного вида выступает в функции «предпрошедшего» действия).

3) глаголы прошедшего несовершенного обозначают имевший место в прошлом факт безотносительно к единичности или повторяемости действия.

– А вы соглашались с вашим собеседником? – осведомился неизвестный, повернувшись вправо к Бездомному (Никогда не разговаривайте с неизвестными).

Прошедшее время совершенного вида представлено в тексте романа двумя основными значениями:

1) глаголы обозначают действие как факт, событие в прошлом или как сумму фактов, ряд следующих друг за другом событий в прошлом (аористическое значение):

Напившись, литераторы немедленно начали икать, расплатились и уселись на скамейке лицом к пруду и спиной к Бронной (Никогда не разговаривайте с неизвестными).

В приведенном примере выделенные глаголы обозначают прошедший факт без указания на результат прошедшего действия в настоящем.

2) глаголы обозначают результат действия в прошлом, существенный для момента речи или фиксируемый в момент речи (поэтому такое значение часто появляется в прямой речи):

Солнце зашло, и теперь светила земля своим сокровенным, таинственным светом.

Пример является иллюстрацией выражения перфектного значения прошедшего совершенного – действие относится к прошлому, а результат – к настоящему. Действие свершилось и закончилось, но результат его продолжает сказываться.

Семантический анализ показал, что в тексте романа встречаются глаголы настоящего актуального (момента речи) и настоящего неактуального (не относящееся к моменту речи) значений.

Можно сказать, что характерной чертой романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» является продуктивность употребления предложений, в которых глаголы совершенного и несовершенного вида употребляются в форме прошедшего времени. Ведь «для традиционного нарратива базовое время – прошедшее нарративное. Оно же, для собственно повествовательной части текста, в сущности, и единственное» [5: 362].

Отметим, что особенности употребления форм настоящего, прошедшего и будущего времени в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» не просто делает произведение очень выразительным, а соотносит авторский замысел с триединством сюжетной линии.

Библиографический список

1. Бондарко, А.В., Буланин Л.Л. //Русский глагол. Пособие для студентов и учителей // Под. ред. профессора Ю.С. Маслова – Л.: Просвещение, 1967. – 192 с.
2. Русская грамматика. Академия наук СССР институт русского языка. М., 1980.
3. Наршибаева, А.Т. Семантические функции формы настоящего времени в тексте / А.Т. Наршибаева // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. (Казань, 11-13 дек. 2001 г.):Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2001.-Т.2.-С.73-74.
4. Бондарко, А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). М., 2001. – 239 с.
5. Падучева, Е.В. Семантические исследования. М., 2010. – 479с.

СЮЖЕТНАЯ МОДЕЛЬ ИНИЦИАЦИИ В РОМАНЕ И. БЭНКСА «ОСИНАЯ ФАБРИКА»

Н.С. Шалимова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

С.Г. Липнягова

Литература модернизма, обращаясь к теме становления личности, предлагает новые формы выражения и переосмысления романа воспитания. Главным в романе по-прежнему остается «история героя», но смещаются ее акценты, на первый план выдвигается не его эволюция и поступательное движение к приобретению опыта и зрелости, а сама экзистенциальная возможность становления героя в качестве субъекта, также меняется и тип событий, тип хронотопа и роль второстепенных персонажей в организации повествования. Целью статьи является рассмотрение повествовательной модели произведения И. Бэнкса «Осиная фабрика» как романа-инициации. Решаются следующие задачи: выделение обряда инициации в художественном пространстве текста, анализ структурных единиц нарратива, а также выделение критерия прохождения/непрохождения инициации.

В романе Бэнкса «Осиная фабрика» главный герой – шестнадцатилетний подросток, неофит, проходящий обряд инициации, основные этапы которой он сам моделирует. Нарративная схема романа условно делится на три части, и движение героя между локусами художественного пространства символически соответствует этапам обряда – сегрегации, транзисии (лиминации) и инкорпорации.

Главным содержанием инициации, как отмечает А. ван Геннеп [1, 54] становится открывающийся посвящаемым культурно-исторический опыт, именно это знание дает право на новый социальный статус. Оказавшись изолированным от общества, герой романа Бэнкса долгое время пребывает в стадии транзисии, для этого героя транзисия – путь от рождения до открытия своей сути. Неофит создает собственное лиминальное пространство, где все организовано по его законам. Остров, на котором пребывает герой – традиционная среда, использовавшаяся для посвящения. Наполненный таинственными символами и сакральными местами, он полностью изолирован от внешнего мира и живет по собственным внутренним законам.

«Еще я установил ловушки и проволоку, прикрепленную к стеклянным бутылкам в траве

на дюнах над заливом, если кто-то попытается просочиться, они либо попадутся в ловушки, либо натянут проволоку, выдернув бутылку из дырки в песке и ударив ее о камень»[2, 9].

Знаково-символическое пространство, топос, созданный героем, служат ему нравственным ориентиром и заменяют коммуникативную среду.

«Я хотел еще раз допросить Фабрику до появления Эрика, я хотел точнее знать будущее»[2, 14].

Важно отметить, что герой перманентно пребывает в лиминальной стадии, он не зарегистрирован официально, с его одежды сорваны этикетки, никто не знает о его существовании, его «как бы нет». Неофит с рождения отделен от общества, он априори сегрегирован. Герой осознанно отгораживается от внешнего мира, избегает включенности в социум.

«Я приспособился жить со своей травмой и научился жить без других людей, меня их треп не колышет»[2, 21].

Экзистенциальное одиночество приводит к тому, что герой, оказавшись наедине с собой, не только создает собственное пространство инициации, но и нивелирует ее смыслы. Стирая онтологическую и аксиологическую нагруженность обряда, неофит в буквальном смысле подменяет понятия: вместо того, чтобы чувствовать боль, он ее причиняет, вместо познания законов общества и инкорпорации в социум, он живет по законам выдуманного мира.

«Фабрика была попыткой сконструировать жизнь, я пытался заменить ею причастность к миру, который я избегал» [2, 44].

Поэтому особую роль в художественной парадигме романа играют выходы героя вовне. Как отмечает М.М. Бахтин, на этом этапе в сложившееся законы социума вторгается хаос, чтобы искусственно «подорвать» основы мироздания, перестроить социальный строй и задать новый порядок [6, 397]. Путешествия героя, репрезентированные в тексте выходом в город, являются концептуальными и представляют дискретные фрагменты инкорпорации. Во внешней среде мы встречаем спутника неофита, персонажа, которого герой характеризует как «единственного человека, которого могу назвать своим другом – Джими-карлика». Моноцентризм повествования объединяет произведение с традиционным романом воспитания, подразумевающим, по мнению А.В. Дилектовой, что все второстепенные герои «очерчены слабо, схематично, так как выполняют в романе эпизодическую роль, способствуют в данный момент формированию героя» [4, 37], который является художественным центром текста. С Джими-карликом герой переживает пограничные состояния, которые были свойственны посвящаемым, в связи с использованием разных дурманящих отваров и трав.

«Казалось, у меня был отдельный мозг для каждой конечности, но все они разорвали дипломатические отношения между собой» [2, 83].

Согласно В. Тэрнеру [5], неофит не оформлен, потерян в жизни и, следовательно, художественном пространстве текста, но герой романа Бэнкса Фрэнк Колдхейм является организующим началом повествования и центром бытия, он позиционирует себя как здорового, психически устойчивого человека (в отличие от Холдена, героя романа Дж.Д.Сэлинджера «Над пропастью во ржи»), не нормален внешний мир, но иллюзорный и замкнутый мир, где он создатель и демиург, идеален.

«Настоящие чокнутые. Многие из них стоят во главе стран, религий или армий. Настоящие сумасшедшие» [2, 92]. «Эрик – настоящий сумасшедший, даже если он мне и брат. Ему повезло, у него есть кто-то нормальный, кто его любит»[2, 56].

Интересно отметить отсутствие в повествовании фигуры наставника, проводника или учителя, миссия которого, как заключает С. Гайжюнас, «не в том, чтобы предотвратить заблуждение, а в том, чтобы руководить заблудившимся, помочь найти самого себя» [3, 28].

Как отмечает А. ван Геннеп, «главной темой инициации является переживание посвятельной смерти» [1, 65], поэтому эта тема широко и разнообразно представлена в романе инициации. В произведении Бэнкса тема смерти находит отражение как в ретроспекциях, так и в событиях, происходящих с нарратором. Воспоминания о совершенных героем убийствах и смертях родственников (описание их самоубийств) раскрывают внутренний мир героя и его

мировоззрение. Первое убийство неофит совершил в шесть лет, он подсунул змею двоюродному брату Блису.

«Через два года после того, как я прикончил Блиса, я убил моего младшего брата Пола, по иным и более важным причинам, чем те, по которым я избавился от Блиса; еще через год я сделал то же самое с моей двоюродной сестрой Эсмерельдой, более или менее из-за каприза» [2, 57].

Для героя убийства – это возможность ощутить себя живым, самостоятельным, способным на действие, и, главное, взрослым.

«Возможно, каждый раз я убивал из чувства мести, ревниво наказывая единственным доступным мне способом тех, кто приблизился ко мне, тех, кто иначе стал бы тем, чем мне никогда не быть – взрослым» [2, 84].

«Убийства были моим зачатием, моим сексом. Фабрика была попыткой сконструировать жизнь, я пытался заменить ею причастность к миру, который я избегал» [2, 63].

Три основные стадии инициации переплетены для Фрэнка, он изначально сегрегирован и перманентно лиминален, транзикация – это путь героя от рождения до открытия своей сути. Главный, кульминационный момент инициации, когда герой узнает правду о себе, сопряжен со стихией, весь мир содрогается, космос, в котором пребывал герой, в одночасье превращается в хаос. Главным критерием инициации является необратимое изменение героя, экзистенциальная, духовная, ментальная перемена. В романе Бэнкса «Осиная фабрика» герой меняется буквально, из мужчины он превращается в женщину.

События, произошедшие с героем, одиночество, убийства близких, обряды, которые он имитирует, являются поиском себя, попыткой подтвердить миру собственное существование. Ключевой для поэтики Бэнкса образ острова, дистанцированного и существующего по своим законам, подчеркивает дезориентированность героя, невозможность его инкорпорации и обостряет нетипичное разрешение конфликта. Нетипичными являются и другие художественные решения – отсутствие образа учителя, наставника или проводника. Лиминальность, пороговость героя не находят воплощение в его неоформленности, герой не потерян в художественном пространстве романа, напротив, он является его создателем и властелином, а также организующим началом и центром повествования. Критерием прохождения обряда в романе инициации можно считать необратимое изменение героя, его невозможность быть прежним. Фрэнк меняется буквально, физически, хотя эта перемена не является экзистенциальной, она доказывает существование героя, следовательно, прохождение инициации. Для этого неофита пройти инициацию – значит доказать свое бытие, начать жить.

Библиографический список

1. Ван Геннеп А. Обряды перехода. М.: Восточная литература, 1999. 198 с.
2. Бэнкс Иэн. Осиная Фабрика. Шаги по стеклу. Мост. М.: Азбука-классика, 2004. 212 с.
3. Гайджюнас С. Роман воспитания. Динамика жанровой структуры. Вильнюс, 1984. 52 с.
4. Диалектова А. В. Воспитательный роман в немецкой литературе эпохи Просвещения. Саранск, 1972. 268 с.
5. Тэрнер В. Символ и ритуал. М., 1983. 276 с.
6. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе / Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. 408 с.

ЦВЕТОСЕМАНТИКА ПОЭЗИИ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Е.Д. Отставнова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

В.Н. Замыслова

Вопросы цветосемантики рассмотрены в работах многих исследователей, но в научной литературе акцент делается исследователями больше на вопрос о природе фонетического значения слова и связи его с коннотативными значениями слов. Вопрос же о цветовом аспекте фонетиче-

ского значения рассматривается не везде и не с такой тщательностью. Данная работа будет интересна в первую очередь тем людям, которые увлекаются поэзией, а также специалистам в области русского языка и литературы.

Цветосемантика как область языкознания тесно связана с фонетикой, семантикой и психолингвистикой, это и есть три основы, составляющие её фундамент. Вопросы фоносемантики в общем виде изучены лучше в зарубежном языкознании, но и русские исследователи не обошли этот вопрос стороной. Её изучению посвятили свои труды А.П.Журавлёв, Л.П.Крысин, И.Б.Голуб, И.Р.Гальперин, Н.А.Кожевникова, В.В.Левицкий и другие.

Творчество М. Ю. Лермонтова – творчество не только поэта, но и человека творчески одаренного и в музыке, и в живописи; человека, ощущающего свою тесную взаимосвязь с миром природы. Именно поэтому поэзия Лермонтова читателями воспринимается не только с точки зрения содержания, смысла стихотворений, но и с точки зрения ее особого звучания, особого «голоса» лирики; зрительного, цветового и поэтому эмоционального её восприятия.

Творчество М.Ю. Лермонтова, на мой взгляд, – одна из самых ярких и волнующих страниц в истории не только нашей отечественной, но и мировой культур. Еще при жизни поэта В.Г. Белинский произнес пророческие слова о том, что имя Лермонтова «в литературе делается народным именем, и гармоничные звуки его поэзии будут слышимы в повседневном разговоре толпы между толками ее о житейских заботах».

Именно гармоничность прежде всего привлекла меня, когда я обратилась к его поэзии, работая над моим выступлением «Цветовая деталь в русской литературе».

Цель работы: изучить цветосемантику творчества М. Ю. Лермонтова

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Изучить научную литературу, касающуюся сферы изучаемой проблемы.
2. Сопоставить различные точки зрения исследователей по данному вопросу, выявить общие закономерности, систематизировать материал.
3. Применить полученные знания и известные методы исследования на примере творчества М. Ю. Лермонтова.

Предмет изучения: лексические ресурсы русского языка со значением «цвет» в поэзии М. Ю. Лермонтова.

Объект изучения: колоративная семантика слова.

Материал исследования: стихотворения М. Ю. Лермонтова.

Методы:

- 1) метод опроса;
- 2) статистический метод;
- 3) описательный метод.

Структура работы:

- 1) теоретическая часть;
- 2) практическая часть;
- 3) заключение;
- 4) список литературы;
- 5) приложение.

М. Ю. Лермонтов в своих произведениях выразил ту эпоху, в которой он жил; а дух этой эпохи – рефлексия, сомнения, глубокие раздумья о жизни без надежды на будущее. Сознание своей исключительности в мире, где блаженствует лишь посредственность, вновь и вновь вызывает ощущение горестного одиночества. Эти мысли пронизывают многие стихотворения Лермонтова. Одно из них – хрестоматийное стихотворение «Парус».

*Белеет парус одинокий
В тумане моря голубом!...
Что ищет он в стране далекой?
Что кинул он в краю родном? ...*

*Играют волны – ветер свищет,
И мачта гнется и скрипит...
Увы, – он счастья не ищет
И не от счастья бежит!*

*Под ним струя светлей лазури,
Над ним луч солнца золотой...
А он, мятежный, просит бури,
Как будто в бурях есть покой.*

Об этом стихотворении написано достаточно много, но я бы хотела обратить особое внимание на значение цветовой детали в идейно-художественной структуре стихотворения.

Природа в «Парусе» по-лермонтовски живописна. Глазам открывается целая палитра красок: голубая (туман), лазурная (море), золотая (лучи солнца), белая (парус).

Благодаря этим цветам легко рисуется картина спокойного лазурного моря и одинокого паруса.

Я заметила, что в творчестве Лермонтова белый цвет-символ одиночества. Это можно проследить и в стихотворениях «Утёс», «Листок»

«1831-го января», «Одиночество»: «Редеют бледные туманы над бездной смерти роковой»,
Дубовый листок оторвался от ветки родимой...»

И всё-таки в этом стихотворении, на мой взгляд, белый цвет более многозначен.

Белый цвет в моём представлении – цвет особо не яркий и не броский, но всё-таки выделяется на спокойном нежном золотисто-лазурном фоне. Он одновременно и гармонирует, и контрастирует с общим фоном. Не близко ли это к идее стихотворения?

В сочетании с «туманным» (тоже белым – по ассоциации) цветом

«голубого моря» белый цвет наполняется символическим содержанием неясности. И, правда, в жизни паруса всё неясно, всё туманно. Значим в стихотворении и синий цвет («В тумане моря голубом», «под ним струя светлей лазури»)

В первой строфе создаётся картина туманности, неясности судьбы паруса. Голубой цвет моря говорит нам о внешнем спокойствии природы. Но это действительно только внешнее спокойствие. Что там, в этих голубых туманных недрах? Какая опасность или какое счастье в них таится? Чувствуется тревога, спрятанная внутри этих строчек. Лирическому герою, который сейчас наблюдает за парусом как будто с какой-то высокой горы, хочется познать тайну жизни паруса, блуждающего в голубом море, ведь с этим парусом он сопоставляет и свою жизнь. Голубой цвет, таким образом, здесь цвет, символизирующий неясность, какую-то таинственность в жизни как паруса, так и лирического героя.

Но для Лермонтова – замечательного, талантливого художника – не существует красок в единственном значении. Синий цвет – яркая деталь и в третьей строфе. Теперь море, по которому плывёт навстречу судьбе парус, – лазурное. Это невероятно чистый яркий синий цвет, чаще всего применяющийся для описания неба. Мне кажется, что Лермонтов как бы сводит воедино две безграничные стихии, выводя на первый план тему свободы, идиллического счастья.

На лазурный цвет накладывается золотой. Море освещается золотым лучом солнца. Мне кажется, луч символизирует некий дар судьбы для паруса. Однако и это не то, чего он хочет. Душа паруса требует бури. Золотая идиллия не для него.

Исследуя это стихотворение, я открыла характер самого поэта- мятежный, его нежелание жить спокойной жизнью. Мне кажется, что парус покинул край родной для того, чтобы понять смысл жизнь, понять, для чего он существует и как жить дальше.

В результате проделанной работы можно сделать следующие выводы:

1. Цветосемантика тесно связана с внутренним миром человека, с характером и особенностями протекания его умственных действий. Вполне возможно, что, наподобие существующего лечения музыкой, появится и лечение цветом. А это ещё один новый шаг в развитии всемирной науки.

2. Итак, анализируя поэтические тексты М. Ю. Лермонтова, я сделала вывод, что в его лирических произведениях, как в зеркале, отразилась живая человеческая душа, обуреваемая горечью и страданием. Цветовые детали в его лирике выполняют самую разнообразную функцию. Но самое главное, работа над цветовыми деталями в лирике Лермонтова помогла мне понять, что его поэзия – зеркальное отражение души, романтический герой – зеркальное изображение, точный слепок личности поэта.

Библиографический список

1. Журавлёв А.П. Звук и смысл. – М., 1991
2. Журавлёв А.П. Фонетическое значение. – Л., 1974
3. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л., 1972
4. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. – М., 1974
5. Развитие фонетики современного русского языка. – М., 1966
6. Крысин Л.П. Жизнь слова. – М., 1980
7. Левицкий В.В. Семантика и фонетика. – М., 1982

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Филология»

Электронное издание

Статьи представлены
в авторской редакции

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 02.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 6,0

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
Секция «Философия и социология»**

Красноярск, 23–24 апреля 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

Е.Н. Викторук (отв. ред.)

Н.И. Глухих

Н.И. Мартишина

В.В. Минеев

А.С. Черняева

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Философия и социология». Красноярск, 23–24 апреля 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.Н. Викторук; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>А.Е. Волкова.</i> ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА В ТЕХНОГЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	5
<i>Д.В. Епланов.</i> «ПЕРЦЕПТИВНЫЙ ЭДЕМОНИЗМ» КАК ПРЕДМЕТ ЭТИКО-ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ	7
<i>А. Илларионова, А. Концеренко.</i> ОДИНОЧЕСТВО КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА: ЗЛО ИЛИ БЛАГО?	9
<i>В.С. Коломейцев.</i> СМЫСЛЫ ПОНЯТИЯ «БЕЗОПАСНОСТЬ» В РАБОТЕ Н.К. МИХАЙЛОВСКОГО «ГЕРОИ И ТОЛПА»	12
<i>А.О. Савченко.</i> МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЮМОРИСТИЧЕСКОЙ ФАНТАСТИКИ	14
<i>С.С. Шаталова С.</i> ФРАНК О СВОБОДЕ И РАБСТВЕ. (Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ «ЛЕГЕНДА О ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ»)	16
<i>О.А. Гендина.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ГЕНДЕРНЫЕ НОРМЫ И ПРАКТИКИ	19
<i>А.А. Егорова.</i> К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛОКАЛЬНЫХ АРТ-РЫНКОВ (НА ПРИМЕРЕ ЛОУРЕНСА, ШТАТ КАНЗАС)	22
<i>Д.В. Епланов.</i> СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ В.ГЮГО «ОТВЕРЖЕННЫЕ» И А. ФРАНСА «ПРЕСТУПЛЕНИЕ СИЛЬВЕСТРА БОНАРА»).....	24
<i>А.В. Конухова.</i> ЭТИКА НЕНАСИЛИЯ И ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ	27
<i>К.Р. Лотарева.</i> МЕСТО ЖЕНЩИНЫ В ОБЩЕСТВЕ: ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД.....	30
<i>О.Ф. Лысенко.</i> АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ТЕОРИЙ МАТЕРИНСТВА В ПСИХОЛОГИИ	33
<i>М.А. Соколов.</i> К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ СМЕРТНОЙ КАЗНИ	36
<i>В.Я. Фишер.</i> ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	39
<i>О.С. Ардюкова.</i> ОБУЧАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭТИКИ ЛИДЕРСТВА.....	42
<i>Л.В. Довыденко.</i> МЕТОДИКА ПРОЩЕНИЯ ТРУДИ ГУВЬЕ КАК ЭТИКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.....	46
<i>С.Н. Казыцин.</i> ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ ТЕХНИКИ	48
<i>Ю.О. Кикоть.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ АКТУАЛЬНЫХ ФИЛОСОФСКИХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ.....	50

<i>А.В. Огородникова.</i> ТВОРЧЕСТВО Б. АКУНИНА В ДЕКОНСТРУКТИВИСТСКОЙ ПАРАДИГМЕ	52
<i>Т.М. Огрызкова.</i> НАУЧНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ В ЭКОЛОГИИ	54
<i>О.М. Ступакова.</i> К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МЕТОДОЛОГИИ ЭКОЛОГИИ	56
<i>И.В. Турова.</i> РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	59
<i>О.В. Шевченко.</i> КЕЙС-СТАДИ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.....	62

ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА В ТЕХНОГЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

А. Е. Волкова

*Сибирский государственный университет путей сообщения
Научный руководитель доктор философских наук, профессор
А.Н. Быстрова*

Одиночество...

Пожалуй, самой мучительной для мировосприятия человека является нравственно-психологическая проблема одиночества. Она ярко изображалась в мировой художественной литературе, нашла свое место в этике, философии, социологии, психологии. Проблема одиночества многогранна. Многие философы, ученые выдвигали философско-этические идеи о стремлении человека быть целостным в своей сущности, что возможно только в единении с другим человеком. Например, у Платона в диалоге «Пир» Аристофан рассказывает миф о том, что некогда существовали андрогины – существа, соединяющие в себе мужское и женское начало. Зевс наказал их за попытку напасть на богов и разрезал каждого на две части, так появилось мужское и женское существа, после этого «каждый ищет всегда соответствующую ему половину». В Детской Библии говорится, что Бог создал человека (Адама) по образу Своему. Но был он один одинешенек. Ему не с кем было говорить, не с кем ходить, не с кем радоваться. Оттого ему иногда было скучно. Милосердному Богу жалко было Адама и Он решил: «не хорошо быть человеку одному. Лучше создать для него жену, которая всегда была бы с ним». Он навел на Адама необыкновенно крепкий сон, вынул из груди его одно ребро и из этого ребра создал жену – Еву. Человек стремится к нравственно-психологическому «слиянию душ», к идеалу. Поэтому вопрос одиночества превратился в предельно болезненный для социально-нравственного самочувствия человека. Люди независимо от пола, возраста, хоть раз в своей жизни задумываются над ним.

На сегодняшний день все больше людей чувствуют себя заброшенными, забытыми и никому не нужными. Это губительное проявление морального отчуждения. Хотелось бы указать на точку перелома в мироощущении человека. По каким причинам человек стал чувствовать нравственно-психологическое одиночество? С какого момента? Какие факторы этому поспособствовали? Во времена исторических разломов, когда старая культура уже распадается, а новые ценности еще не сложились, отдельные мыслители, философы могут увидеть и оценить истинные бытия человека. И приходят к выводу о том, что людям необходимо совершенствовать межличностные отношения.

XXI век – век знаний, наукоемких производств, высоких технологий и стремительных инноваций. Но при всем при этом жизнь людей предстала как тотально разъединенная равнодушием и непониманием. Изначально человек являлся творцом. Он создавал, придумывал, осваивал что-то новое. Оглянитесь вокруг, сколько всего создал человек! Здания, небоскребы, дороги, трубопроводный, железнодорожный, автомобильный, водный и авиационный транспорт, электричество, средства телекоммуникаций, промышленные заводы, различные организации, экспериментальные установки на Земле и в Космосе, а также целые города... С результатами человеческого труда мы взаимодействуем постоянно. Но одновременно человек стал все шире взаимодействовать с машиной, которая отбирает у него реальность, недоступную «машинному времени».

Ни один современный человек не станет отрицать, что информационные технологии играют огромную роль в его жизни. Сегодня, наверное, невозможно назвать хоть одну сферу, где прямо или косвенно не задействованы информационные технологии. И в школе, в университете ученики домашние задания могут делать в сети Интернет, работая с программами, получая задание, решая его и отправляя на проверку преподавателю. Человек оказался выброшенным за пределы общения. Стало возрастать значение безличных средств общения (через массовые коммуникации) в ущерб непосредственным, личным, «неформальным» контактам. Диалог, который смягчает борьбу с атомизацией и социальным отчуждением человека в массовом индустриальном обществе, перестает быть первостепенным. Вещный, создаваемый руками человека мир поработает его, превращает в «слугу вещей» (Э. Фромм), происходит, по словам американского этика Г. Мюллера, «вытеснение индивидуальности комфортом».

В настоящее время развитые информационные технологии позволяют, не выходя из дома, общаться, работать, получать образование, совершать покупки, читать книги, смотреть фильмы. Совершая покупки в интернет-магазине, нельзя проконсультироваться, получить совет у продавца. Похожая ситуация с видеоуроками, когда контакта между людьми не происходит. Человек, который объясняет нам что-либо, не знает, понимает ли его слушатель, не видит его эмоционально-психологического состояния. Он не в состоянии ответить на вопросы, если они возникли. Видеозапись будет продолжаться. Следовательно, человек контактирует именно с машиной, компьютером. Современная компьютеризация превращает разум в рассудок, утративший образную, эмоциональную окрашенность мышления и общения. Личность же формируется только в условиях общения, и никакая машина не заменит общения между людьми. А. И. Титаренко считает: «Общество психологически стареет от одиночества, снижается физическое здоровье, деформируются духовные коммуникации, ценности, превращаясь в анонимную информацию, рассчитанную на усредненного потребителя». А, как известно, чем богаче индивидуальность, тем богаче диалог. Общаясь в социальных сетях, мы приобретаем большое количество друзей, знакомых, происходит ускорение общего ритма и связанное с ним расширение круга общения, которое ведет к утере глубины и непосредственности любого чувства. Человек чувствует себя опустошенным в мелькании похожих друг на друга встреч, фраз, жестов. Возникает иллюзия насыщенной жизни. Следует заметить, что виртуальное общение само по себе в большинстве случаев и является иллюзией, в реальной жизни, встретив своего друга по переписке, вы можете не найти с ним общего языка. Э. Фромм говорил: « существует два типа отношения человека к миру: биофилия (ориентированное на любовь к живому) и некрофелия (противоположное понятие; любовь к неживому, к механизмам)».

Общественное разделение труда повлияло на чувство одиночества. Нынешнее производство нацелено на количество. Усиливается «обезличивание труда», часто исчезает радость творчества. Простой пример. Бумагу производят на бумажных фабриках. Основным сырьем для производства бумаги является древесная целлюлоза. Сначала лесорубы вырубают деревья. Затем с этих деревьев машины сдирают кору, измельчают в щепки. Рабочие на специальной перерабатывающей машине меняют форму и структуру бумажных волокон. Другие работники окрашивают бумагу в смесителе. Сырую бумажную ленту отжимают, обогревают, высушивают, полируют, наматывают в огромный рулон. И, наконец, в типографии эти рулоны режут на листы. Таким образом, в приготовлении бумаги участвует большое количество людей, которые практически не взаимодействуют между собой. Для них само производство бумаги становится самоцелью. Лесорубы могут и не знать, что стало с вырубленным деревом. Изготовили журналы, газеты, тетради. Для них и не имеет никакого значения, какой в итоге получится результат. Ведь они трудятся только ради частных целей. Для многих работа является только лишь возможностью заработать. Люди не предоставляют всего себя своему делу, не получают удовольствия от того, что делают, не возникает и вопроса о пользе себе и окружающим. На работе, в коллективе проходит большая часть дня. Но если человеку не нравится то, чем он занимается каждый день, через некоторый промежуток времени, он начинает чувствовать тоску и отчужденность. Одиночество – массовое мироощущение и состояние людей – появляется нравственная разобщенность.

В книге «Антиидеи» А. И. Титаренко рассмотрено высказывание «Мы живем в век кнопок, – пишет американский социолог Дж. Диболд. – Кнопки сегодня нажимаются сами по себе». Возникает настроение безнадежности всякой личной моральной инициативы перед лицом могучих государственно-бюрократических механизмов. Человек становится игрушкой в руках. Все больше встречается людей, равнодушных к окружающему миру. Антуан де Сент-Экзюпери писал: «В нашем мире все живое тяготеет к себе подобному, даже цветы, клонясь под ветром, смешиваются с другими цветами, лебедю знакомы все лебеди – и только люди замыкаются в одиночестве». Некоторые даже гордятся этим. Им абсолютно все равно, что происходит вокруг. А если перед тобой стоит человек, быть может, даже близкий родственник безразличный, бесчувственный, вялый, то и желание к эмоциональному контакту слабеет. Начинаешь чувствовать незначительность личного существования. Ведь даже самые близкие люди могут без тебя легко обойтись. Возникает вопрос: «в чем же смысл существования?». Лев Толстой считал: «то спокой-

ствие, которое сродни прямому равнодушию, синоним «душевной подлости», вдруг обретает свои «права гражданства», одобряемых нравственных качеств личности».

Технологии – это настоящее и будущее всего человечества, и общество уже не сможет отказаться от такого комфортного помощника и советчика. Хотя американский идеолог Л. Мамфорд утверждает, что ее достижения ничего не прибавляют к человеческому счастью, а вот отнимают очень много.

Александр Грин считает: «Одиночество – вот проклятая вещь! Вот что может погубить человека». Поэтому нужно решать проблему одиночества, а решить можно, лишь совершенствуя культуру общения. Что может быть радостнее узнавания другого человека? Давайте станем более заинтересованными, воспитанными, деликатными, искренними, гуманными по отношению друг к другу. Хотя нужно заметить, что со временем люди должны урегулировать пользование технологиями.

Библиографический список

1. Титаренко А. И. Антиидеи. – М.: Политиздат, 1984. – 478 с.
2. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: – М.: Республика, 1994. – 447 с.

«ПЕРЦЕПТИВНЫЙ ЭДЕМОНИЗМ» КАК ПРЕДМЕТ ЭТИКО-ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Д.В. Епланов

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат философских наук, доцент*

Б.М. Машевский

Эвдемонизм, как этико-философская концепция, был популярен в Античности. Его придерживались многие философы, единодушно полагая, что каждый человек стремится к счастью, и эту же цель преследует философия. Это ни в коей мере не мешало мыслителям древности решительно спорить друг с другом, но не в вопросе цели, которую признавали все, а в вопросе ее содержания или необходимых условий ее достижения. Что делает человека счастливым? Знание (Сократ), справедливость (Платон, в «Государстве»), сочетание удовольствия и мудрости (Платон, в «Филебе»), разум или созерцание (Аристотель), равнодушие (Пиррон), удовольствие (Эпикур), добродетель (стоики)... Все эти определения эвдемонизма не столько дополняют друг друга, сколько разнятся между собой. Ищут все они одно и то же – счастье, но каждый из них находит свое собственное счастье.

В нашем понимании в основе эвдемонизма лежит совокупность актов осмысления определенного образа перцепции; ресурсом эмоционального переживания выступает познавательный психический процесс, формирующий мироощущение и мировосприятие субъекта.

Исчезнувший с началом европейской христианизации, эвдемонизм вкупе с эпикуреизмом вновь выходит на авансцену философии уже в работах мыслителей эпохи Возрождения, в частности Бокаччо и Петрарки. В XVII веке эпикуреизм находит отражение в этико-философских концепциях французского материалиста Пьера Гассенди. Последователями Гассенди были Б. Фонтенель, Ж. Лафонтен и Сирано де Бержерак.

Во второй половине XVIII века Французские просветители вновь обращают пристальное внимание на комплекс этико-эстетических взглядов, чаще всего обозначаемый понятиями эвдемонизма и эпикуреизма. В представлениях мыслителей Просвещения (Ламетри, Гольбах, Гельвеций) этика эгоизма или удовольствия находилась в теснейшей логической связи с материалистической философией. Причины этого нового эпикуреизма имели много сходства с причинами старого, равно как и результаты, достигнутые обоими. Но, несмотря на это, оба имели в одном весьма важном пункте различный характер. Древний эпикуреизм не был разрушителем прежних религиозных воззрений; он сумел к ним приспособиться. Он не представлял собою также учения какого-либо революционного класса, он не проповедовал борьбы, а только созерцательное наслаждение.

Иначе дело обстоит с философией Просвещения. Конечно, и она имела консервативный

принцип; она видела счастье в созерцательном наслаждении, поскольку она служила потребностям придворной знати, извлекавшей средства к существованию из абсолютной государственной власти. Тем не менее, главным образом она была философией наиболее интеллигентных, развитых, а также смелых элементов развивающейся буржуазии. Это придавало ей революционный характер. Являясь, прежде всего, противоположностью прежней религии и этики, она, соответственно росту сил и самосознания буржуазии, становилась всё более и более воззрением борьбы, которое было совершенно чуждо античному эпикуреизму – борьбы против клерикалов и тиранов, борьбы за новые идеалы.

Французские материалисты объясняют формы и характер нравственных воззрений, высоту нравственных эмоций жизненными отношениями людей, а именно, государственным устройством и воспитанием. Человек всегда руководствуется эгоистическими интересами, но они могут стать и общественными интересами, если общество организовано так, что личные интересы совпадают с общественными. Но истинная добродетель состоит в заботе об общем благе; она может развиваться только там, где человек вместе с общим благом содействует также и своему собственному, где он не может повредить общему благу, не повредив также и самому себе.

Только незнание вечных высших интересов личности, неведение относительно лучшей формы государства, общества и воспитания делает возможным состояние, которое вызывает неизбежно конфликт личных интересов с общим благом. Стоит только уничтожить это незнание, найти соответствующую требованиям разума форму государства, общества и воспитания, и тогда счастье и добродетель приобретут навсегда твёрдый фундамент.

В этом состоит революционная сущность французского материализма, который объясняет противоречия между общественными и личными интересами граждан несовершенством, более того – порочностью существующего государственного устройства. В данной констатации обнаруживаются некий изъян, слабость этической позиции французского материализма.

Ведь понятно, что недостаточно только лишь найти лучшую форму государственного и общественного строя. Нужно также бороться за неё, выступить против господствующих властителей и низвергнуть их, чтобы обосновать царство добродетели. Для этого необходима огромная нравственная сила; но откуда же она должна взяться, если существующее общество настолько дурно, что оно не даёт развиваться никакой добродетели, никакой нравственности. Разве не должна уже существовать более высокая нравственность, прежде чем может возникнуть более высокая форма общества? Разве не должен нравственный идеал жить в нас раньше, чем нравственный строй должен осуществиться? Но откуда же возьмётся этот нравственный идеал в порочном мире?

Век Просвещения во многом предвосхитил понимание этического комплекса эвдемонизма и эпикуреизма характерное для всего индустриального общества.

Сегодня эвдемонизм – одна из основных этических концепций постиндустриального общества. Бесспорно, человеческое поведение сегодня определяет стремление к такому состоянию, которое соответствует наибольшей внутренней удовлетворённости условиями своего бытия.

Стоит обратить внимание на тот факт, что для этико-философского исследования проблемы эвдемонизма вполне определённый интерес представляет художественная литература, где рассматриваемая нами тема подвергалась всестороннему осмыслению. Представляющие интерес произведения можно разделить на четыре группы. За основание классификации возьмём специфическую роль процесса и результата восприятия (перцепцию), а также набор средств художественной выразительности, необходимый автору для художественной обработки этого психического явления.

Литература «детского восприятия» («Маленький принц» А. де С.-Экзюпери, произведения Селинджера, «Вино из одуванчиков» Бредбери). Восприятие здесь – умозрительное, а осмысление его непредвзято и объективно.

Литература эстетизма (работы О. Уайльда, А. Суинберна, Д. Уистлера и Д. Россетти, «Очарованный странник» Лескова). В данном случае авторы подчеркивают преобладание эстетических ценностей над этическими и над социальными проблемами.

«Отрицающая» литература («Тошнота» Сартра, «Посторонний» Камю, «Четыре дня» Гаршина, «Голод» Гамсуна) характеризуется отрицанием, во-первых, восприятия фактов общественно-го, во-вторых, отрицанием восприятия противного этико-эстетическому вкусу субъекта познания.

«Преображающая» литература («Идиот» Достоевского, «Отверженные» Гюго). Образ перцепции оказывает значительное воздействие на субъект, изменяет не только первоначальные этические установки, но также сам процесс восприятия.

В заключение обратим внимание на то, что продуктивный анализ перцептивного эвдемонизма тесно связан с выявлением сущностной основы восприятия на различных этапах процесса восприятия субъектом фактов реальности.

Восприятие как психический процесс есть непосредственная реакция человеческой натуры, вызванная воздействием на неё факторов внешней среды, «маркированных» субъектом как «пёстрые», «из ряда вон выходящие». Данный этап можно обозначить как феноменологический.

Далее, вне зависимости от природы ощущения, восприятие в обязательном порядке включает в себя процесс ментальной обработки (пусть даже бессознательной) полученной информации.

На следующем этапе образы восприятия в сознании человека структурируются в определённой иерархии. Какие механизмы ответственны за иерархизацию до конца не понятно. Вне всякого сомнения, данный процесс субъективен, «нагружен» индивидуальным социальным опытом, сложившейся системой ценностей индивида. Для прояснения процесса перцептивной иерархизации предполагаем в дальнейшем воспользоваться конструктом «идолы интерпретации» (по аналогии с известным конструктом Ф.Бэкона «идолы сознания»).

Отдельного внимания заслуживает этап интерпретации. «De gustibus non est disputandum», – утверждали древние. Действительно, этические предпочтения, лежащие вне общественной угрозы, пусть не одобряемые, но и не запрещенные им, достаточно широко распространены и в наше время. Однако, несмотря на то, что в этико-философских исследованиях проблема интерпретации перцептивных воздействий субъектом представляется одной из актуальных, но, тем не менее, является недостаточно исследованной. На наш взгляд, представляется перспективным рассмотрение данной проблемы в контексте постнеклассических представлений с такими концептами как «неравновесная система», «флуктуация», «бифуркация», «аттрактор» и т.д., которые всё шире входят в практику социально-гуманитарных исследований.

Библиографический список

1. Кассирер Э. Философия Просвещения // Центр гуманитарных инициатив. – 2013. – 400 с.
2. Чубаров И. Тайные пружины искусства. Статьи по философии искусства, этике и культурологии. 1920 – 1950 гг. // Логос Альгера. – 2004. – 212 с.
3. Рассел Дж. Эвдемонизм // Книга по требованию. – 2012. – 106 с.
4. Шахнович М. Сад Эпикура. Философия религии Эпикура и эпикурейская традиция в истории европейской культуры // Издательский дом СПбГУ. – 2002. – 284 с.
5. Гюйо М. Происхождение идеи времени. Мораль Эпикура и ее связь с современными учениями // Книга по требованию. – 2011. – 376 с.

ОДИНОЧЕСТВО КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА: ЗЛО ИЛИ БЛАГО?

А. Илларионова, А. Концеренко

*Сибирский государственный технологический университет
Научный руководитель кандидат философских наук, доцент
А.С. Черняева*

Рано или поздно, но любой человек задает себе вопрос: что случилось со мной? Почему я так одинок? Он огляделся вокруг – и не увидел ничего другого, кроме себя самого. Тогда он для начала воскликнул: «Я есть!». Потом он испугался; ибо страшно человеку, если он одинок.

(Брихадараньяка Упанишад)

Понятие «одинокость» в философских словарях определяется как состояние и ощущение человека, находящегося в условиях реальной или мнимой коммуникативной изоляции от других, разрыва социальных связей, отсутствия значимого для человека общения [1]. В рамках российской национальной философии сложилось устойчивое представление об одиночестве как об

одном из феноменов взаимодействия в системе «Бог-человек»: одиночество не является ни следствием влияния внешних факторов, ни заданным параметром человеческого бытия, – одиночество представляет собой состояние, формирующееся в результате неосознанного или намеренного разрыва связи человеческого «я». Инициатором такого разрыва всегда выступает человек [2].

Проблема *одиночества* – одна из вечных проблем человеческого существования. Но она становится чрезвычайно актуальной именно в наше время – время деконструкции мировоззренческих ориентиров и попыток найти новые основания для коммуникации в постиндустриальном обществе, существенно изменившем систему социальных связей и непосредственного общения людей и отчасти подменившем эту систему различного рода суррогатами общения [3]. В психологии современная социальная проблема одиночества и общения, затрагивающая изначальные основы человеческого бытия, – одна из самых острых. В эпоху высокой технологической культуры ускоряется процесс информатизации. Как следствие этого возникают новые формы жизни, изменяется картина мира, человек попадает под влияние новых средств информации и коммуникации, на него ежедневно обрушиваются новые информационные потоки, постоянное и часто вынужденное общение, лишенное порой разумных пределов и духовного содержания. В современном мире, формирующем социальные установки и стереотипы, одиночество становится проявлением парадокса массовой культуры [5].

Одиночество, с одной стороны, является необходимым условием любого процесса мышления и, соответственно, творчества, но с другой стороны, это тяжкий деструктивный фактор, отвергающий другое творческое начало – коммуникацию – и замыкающий индивида в тесном собственном мире. *Одиночество* является сложным социальным феноменом, находящимся на стыке изучения различных социально-гуманитарных наук: философской антропологии, социальной философии, психологии, социологии и даже психопатологии.

Актуальность исследования одиночества, таким образом, обусловлена тем, что с этой проблемой сталкивается не один человек или группа населения, отчуждённые по каким-то причинам от социальных благ или возможностей; одиночество как социальный феномен характеризует современное общество в целом.

В европейской философии проблема одиночества в развернутом виде впервые была поставлена *Б. Паскалем*, который рассматривает его, прежде всего, как особую форму страдания. В XIX столетии идеи Б. Паскаля продолжают в творчестве *А. Шопенгауэра*, который усматривает в одиночестве фатальный результат «воли к жизни». Глубокие размышления об одиночестве человека есть у *И.В. Гете*, который видит его причину в отчуждении человеческой личности от трансцендентного мира. В отличие от него, *Ф. Ницше* считает причиной одиночества человека его отчуждение от собственных сверхчеловеческих перспектив; с другой стороны, одиночество, по мнению мыслителя, есть удел человека, который осваивает эти перспективы; такое одиночество порождается отчуждением от большинства, которому чужда идея Сверхчеловека.

В психоанализе *Зигмунда Фрейда* одиночество переводится из сферы взаимосвязей с предметным и социальным миром в сферу психологических взаимосвязей с собственным телом и вытекающих отсюда социальных последствий. Одиночество и отчуждение в психоанализе представлены как психический конфликт между социальным и индивидуальным.

Уильям Джонсон – британский (валлийский) филолог, востоковед (в первую очередь индолог) и переводчик, основатель Азиатского общества; традиционно считается основоположником сравнительно-исторического языкознания. Выделял четыре основных этапа одиночества:

1) Космическое одиночество – отделенность человека от всеобъемлющей сущности (Бог, природа, высший разум, космос).

2) Культурное одиночество – переживания человека, связанные с тем, что его ценности, идеалы, представления, сформировавшиеся в определенной культурной среде, не находят отклика и понимания у окружающих людей.

3) Социальное одиночество – переживания человека, связанные с ограниченностью контактов и общения.

4) Межличностное одиночество – переживание человеком отсутствия или недостатка духовной связи со значимой для него личностью [4].

Существенное влияние на восприятие одиночества в западной культуре и философии оказали концепции экзистенциализма и трансцендентализма. Общность взглядов на одиночество у экзистенциалистов и трансценденталистов проявляется в признании необходимости для человека уединения. Оба направления видят его положительное влияние на человеческую личность. Противоречие возникает в случае определения взаимодействия между внешней окружающей средой и человеком. Экзистенциализм трактует смутность смысла человеческого пребывания в мире, его неприкаянность, отсутствие гармонии во взаимодействии с миром [3].

Понимание одиночества как состояния предлагает *Р.С. Немов*, который пишет: «Одиночество – тяжёлое психическое состояние, обычно сопровождающееся плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями» [3]. В этом определении одиночество оказывается одним из множества психических состояний, возникающих и развивающихся в эмоциональной сфере личности, и может переживаться по-разному, вызывать разные психические состояния. *А.У. Хараиш*, у которого одиночество – естественное состояние человека, которое дарит ему возможность общения с самим собой, приходит к выводу о том, что «одиночество – это индивидуальное явление, не особенность индивидуальной биографии, а объективный всеобщий факт бытия независимо от того, сознается он индивидом или нет» [6]. Личное бытие каждого человека определяется основными феноменами человеческого существования: страхом, смертью, любовью, игрой, коммуникацией, властью. Основные феномены бытия человека – способы человеческого существования, формирующие «Я» человека, определяющие смысл его жизни. Благодаря основным феноменам бытия индивид постигает себя в различных образах (смертного, любящего, играющего и т.д.) и посредством этого пытается истолковать существование всего, что его окружает. Феномены бытия взаимосвязаны и взаимозависимы, они, можно сказать, переплетены между собой. Для данного исследования особый интерес представляет воздействие данных феноменов на одиночество и его связь с ними. Смысл одиночества может быть выявлен лишь в его взаимосвязях с другими феноменами бытия человека.

Несмотря на настойчиво повторяющееся понятие «изолированности», звучащее в различных определениях одиночества, этот феномен перестаёт однозначно интерпретироваться как нечто нежелательное. Все больше людей сознательно выбирают одиночество, так как в нем достаточное количество преимуществ.

1) Главная цель уединения – побыть наедине с собой. Это лекарство от изнеможения, в котором часто нуждаются современные люди. Ещё в старину одиночество использовали и в целях предсказания, как способ прислушаться к внутреннему Я, чтобы попросить совета у своей интуиции или высших сил, которые невозможно расслышать в шуме и суете повседневной жизни. И тогда появляется возможность узнать себя, понять, что я – это часть бесконечной Природы. Как только человек становится лицом к лицу со своим одиночеством, принимает его, то оно меняет окраску, качество, вкус. Оно становится единством. И тогда оно – не изоляция, оно – уединение. Изоляция несет в себе несчастье; уединение содержит в себе наполненность радостью и счастьем [8].

2) *В одиночестве есть красота и великолетие, позитивность; в чувстве, что тебе одиноко – бедность, негативность и мрачность* (Ошо). Когда человек чувствует, что ему одиноко, то он думает, что ему кого-то не хватает – иными словами, что он изначально неполный, нецелый. Одиночество – это не значит, что человеку кого-то не хватает, это означает, что он нашел себя.

3) В научном и деловом мире время, которое мы уделяем пребыванию наедине с собой, почему-то считается потраченным впустую, хотя на самом деле это время – самое плодотворное, помогает нам поддерживать внутреннюю жизнь. Ведь именно в состоянии одиночества душа поставляет идеи нашему воображению, и только потом мы их сортируем, чтобы решить, какие взять на вооружение, какие наиболее приемлемы и перспективны.

Историко-философский анализ одиночества показывает, что осмысление данной проблемы связано с проблемой самопознания и идентичности. Изменения в самопознании и идентичности человека в различные исторические эпохи вносили свои поправки в осмысление и понимание одиночества. Это служит подтверждением тому, что проблема одиночества человеческого существования возникла не вдруг и не сразу. Восприятие и само понятие одиночества развивалось

вместе с развитием цивилизации. Рассматривая жизнь человека в первобытном обществе, неприемлемо говорить об одиночестве, поскольку человеческое «Я» являлось, на данном этапе, полностью включенным в коллективное родоплеменное «Мы» и растворенным в нём [7].

Изучив проблему одиночества, мы пришли к выводу, что если хочется быть одному, то необходимо двигаться в одиночество и наслаждаться им в полной мере. И этого не нужно выбирать – если быть внимательным к себе, то можно увидеть цикличность этих состояний. Лично нам близка точка зрения, что наслаждаться одиночеством можно, если человек наслаждается отношениями. Когда человек глубоко движется в отношения, то в нем возникает глубокая потребность быть одному.

Библиографический список

1. Новейший философский словарь / Под ред. А. А. Грицанова- Минск: Книжный Дом, 1999. – 1280 с.
2. <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-odinochestva-v-kontekste-filosofii>
3. Новейший философский словарь / Под ред. А. А. Грицанова- Минск: Книжный Дом, 1999. – 1280 с.
4. Философия: учеб. пособие для высших учебных заведений/отв. Ред. В.П.Кохановский. – Изд. 21-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 568 с.
5. Философия: Учебник/Под ред. В.Д. Губина, Т.Ю. Сидориной. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2005 – 828 с.
6. Крапивенский С.Э. Социальная философия: Учеб. для студ. гуманитар.-соц. спец. высших учебных заведений. – 4-е изд., теор. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
7. http://psinovo.ru/referati_po_psichologii_i_pedagogike/problema_odinochestva_v_psichologii.html
8. http://psinovo.ru/referati_po_psichologii_i_pedagogike/problema_odinochestva_v_psichologii.html

СМЫСЛЫ ПОНЯТИЯ «БЕЗОПАСНОСТЬ» В РАБОТЕ Н.К. МИХАЙЛОВСКОГО «ГЕРОИ И ТОЛПА»

В.С. Коломейцев

РХТУ им. Д.И. Менделеева, г. Москва

В области биологии и зоологии Н.К. Михайловский рассматривает явления «подражание» и «мимичность», через них мы можем раскрыть смысл понятия «безопасности» (данные примеры предложены в работах Бэтсона, Уоллеса и Дарвина). «Всякое явление мимичности есть не более как специальный случай приспособления, закрепляемый наследственной передачей в ряду поколений. Что касается процесса, которым это приспособление возникает, то он такой же, как и в других случаях возникновения видовых особенностей: случайно прокидывается какое-нибудь легкое изменение, благоприятное для вида, а затем, в силу его полезности, оно подхватывается естественным подбором, укрепляется и развивается» [1]. В качестве примера автор приводит защитные реакции хамелеона, натуральный цвет которого грязно-белый, «но, смотря по окраске окружающей местности, животное принимает желтый, бурый, зеленый или голубовато-зеленый цвет». Появление легкого изменения цвета животного, которое приближает его к цвету окружающей почвы, дает ему возможность быть лучше своих родичей защищенным от нападений, иметь больше шансов «уцелеть и оставить потомство» [1].

Под безопасностью в биологическом смысле понимается такое подражательное сходство некоторых животных, главным образом насекомых, с другими видами, обеспечивающее защиту от врагов. Четкую границу между нею и покровительственной окраской или формой провести трудно. В самом узком смысле мимикрия – это имитация видом, беззащитным перед некоторыми хищниками, внешности вида, избегаемого этими потенциальными врагами из-за несъедобности или наличия особых средств защиты. Например, бабочка *Limenitis archippus* подражает бабочке *Danaus plexippus*, которая не склевывается птицами, поскольку неприятна на вкус. Однако мимикрией применительно к насекомым можно назвать и несколько других типов защитных адаптаций. Например, палочник похож на «неодушевленную» тонкую веточку. Узор на крыльях многих бабочек делает их почти не различимыми на фоне древесной коры, мхов или лишайни-

ков. Строго говоря, это покровительственная окраска, однако на лицо явное защитное подражание другим объектам, т. е., в широком смысле, мимикрия.

С точки зрения психологии, понятие «безопасность» означает высокий уровень саморегуляции и волевого контроля над деятельностью сознания, в отличие от стимульного и полевого типа поведения человека под влиянием внешних раздражителей. Автор, например, в статье пишет, что «в явлениях гипнотизма есть склонность гипнотиков к подражанию: они повторяют с большой точностью все проделываемые перед ними движения. Гипнотизированный субъект покорно идет за «магнетизером», сжимает кулак, когда тот сжимает свой перед его глазами, открывает и закрывает, по примеру магнетизера, рот и т. п. До этого момента «просияния своего ума» гипнотизированный находится в полной власти магнетизера, который может играть им до последних пределов унижения человеческого достоинства. Это достигается тем удобнее, что характеристическими признаками гипнотического состояния являются, между прочим, анестезия и аналгезия, то есть потеря чувствительности и потеря чувства боли: гипнотика можно колоть, резать, жечь – он не чувствует боли [1].

В примерах автор связывает безопасность с самовнушением ощущений и находит подтверждения в примерах физиологического характера, когда благодаря страху и воображению люди могут чувствовать в определенных местах боль; способность краснеть от стыда, от негодования; появление пота после сильного душевного потрясения.

Н.К. Михайловский в своей работе определяет различие между такими понятиями, как подражательность и симпатия: элементы воли и сознания, которые должны быть в основании системы морали и столь же необходимо более или менее подавлены в явлениях подражательности и нравственной заразы. Быть может, даже вся задача исследования явлений подражательности состоит в определении условий, способствующих или противодействующих тому специальному виду подавления сознания и воли, который в них выражается.

В примерах анализа коллективных массовых явлений Н.К. Михайловский рассматривает два вида условий для объяснения подражания: с одной стороны, это «такие общие условия, которые непосредственно воздействуют на всех и каждого из участников», а с другой стороны, «такие, которые толкают их (участников) к бессознательному подражанию» [1]. Самыми яркими примерами, подтверждающими данные условия, являются приводимые автором из истории: неистовые пляски шабаша ведьм, крестовые походы, еретические, крестьянские и антиеврейские движения. «В средние века было много причин для того, чтобы люди бросали насиженное место, семью, работу и пускались в путь куда глаза глядят» [1].

Понятие «безопасность» в области социальной психологии автор связывает с принятиями норм и правил большинства или возможностью противостоять толпе и большинству. «Для вызова и обнаружения склонности к подражанию, а следовательно, и для образования того, что мы называем толпой, нужно, по-видимому, одно из двух: или впечатление, столь сильное, чтобы оно временно задавило все другие впечатления, или постоянная, хроническая скудость впечатлений. Соединение этих двух условий должно, понятное дело, еще усиливать эффект подражательности» [1].

Следующий смысл понятия «безопасность», который раскрывает автор, связан с воспроизводством определенной культуры, образа жизни поколений – передачу знаний, способов деятельности и мышления от предыдущего поколения последующему.

«Торговые и промышленные люди, ремесленники, рабочие последовательно выступают на арену борьбы, но, выступая, каждая из этих групп повторяет приемы предыдущей и приходит к тем же результатам. И мало того, что каждое вновь обнаруживающееся общественное наклонение копирует своих предшественников, – оно, кроме того, регламентирует подражание, делает его обязательным и в самой организации своей, и в производстве, и во всем складе жизни. Ни ремесленник, ни рабочий не должен проявлять какую-нибудь оригинальность, какое-нибудь творчество в своей деятельности: они должны следовать раз установленным образцам в качественном и количественном отношении. Без конца повторяя друг друга, они повторяют себя и в детях своих, что достигается все более и более прочным установлением принципа наследственности занятий, прав и обязанностей. В статье автор рассматривает условия, благоприятствующие или препятствующие силе, толкающей людей к подражанию, обобщает два способа взаимодействия

с окружающим миром с одной стороны, это – адаптация, ассимиляция, конформность, принятие мнения большинства и, с другой стороны, – аккомодация, преобразование действительности, целеполагание и планирование деятельности, волевая саморегуляция, лидерство.

Библиографический список

1. Михайловский Н.К. Герои и толпа. <http://www.magister.msk.ru/library/philos/mihnk001.htm>

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЮМОРИСТИЧЕСКОЙ ФАНТАСТИКИ

А.О. Савченко

*Сибирский государственный университет путей сообщения
Научный руководитель доктор философских наук, профессор
Н.И. Мартишина*

Специфика философских идей состоит в соединении в их составе гносеологически-информативного и мировоззренческого, ценностного аспектов. С одной стороны, философские позиции всегда объясняют реальность, устанавливают фундаментальные закономерности, предельные основания бытия. С другой стороны, философские размышления, уже в силу их предмета, не могут быть чисто объективистским знанием о фактах: к ним всегда добавляется восприятие с позиций человека, определенное отношение к устанавливаемым свойствам реальности. Иными словами, там, где ученый сочтет относительно доказанным, что космос бесконечен, философ поставит вопрос о том, как чувствует себя человек в этой бесконечности, что он значит и как ему теперь найти себя.

Это определяет постоянное использование философами, наряду с логическими рассуждениями и аргументацией, художественно-выразительных средств, обращенных к эмоционально окрашенному восприятию читателя: простые и развернутые метафоры, диалогическая форма построения текста, яркие, запоминающиеся примеры и т.д. И именно поэтому естественным продолжением философствования часто становится художественная литература. Во многих литературных произведениях, кроме разворачивающегося сюжета, есть еще некая философская идея, стоящая за изобразительным планом произведения; и весь изобразительный план выстраивается исходя из этой идеи – например, писатель показывает, насколько лишним оказывается в определенных социальных обстоятельствах человек определенного склада, и проводит героя через ряд эпизодов, где он разрушает существующее хрупкое равновесие.

На таких базовых философских идеях часто базируются произведения фантастической литературы. Фантастика в настоящее время представляет собой целое направление в литературе, в котором присутствуют различные жанры – как совпадающие с жанрами реалистической литературы (например, фантастический триллер, во многом аналогичный роману ужасов или психологическому триллеру), так и специфические именно для фантастики (например, альтернативная история, посвящённая изображению реальности, которая могла бы возникнуть, если бы история в один из переломных моментов пошла по другому пути). Среди жанров выделяется в том числе и юмористическая фантастика. Юмор – это особый вид комического, сочетающий насмешку и сочувствие, внешне комичную трактовку и внутреннюю причастность к тому, что представляется смешным. Видами юмора являются, например, игра слов, пародия, анекдот, шутка, каламбур и т. д. Особый вид представляет собой чёрный юмор. Юмористическая фантастика – это стыковый жанр, сочетающий использование характерных для фантастики тематики и содержательного материала с юмористической формой изображения.

Может показаться, что философски нагруженными могут быть только серьезные фантастические жанры, например, социальная фантастика, антиутопия, постапокалипсис. На наш взгляд, это не так, и мы постараемся показать, что за самим существованием юмористической фантастики как особого жанра стоит определенная мировоззренческая установка, т. е. определенный философский взгляд на реальность. Для обоснования нашего тезиса выделим одну из ключевых социальных функций юмора.

Как показывает А.Н. Лук [1], смеяться над некоторым объектом возможно только при двух условиях: мы видим несовершенство данного объекта и чувствуем над ним свое превосходство. Если речь идет о реальной проблеме, реальном факторе, который действует на нас негативно, то, смеясь над ним, мы одновременно снижаем значимость этого воздействия и преодолеваем свое подчинение ему, становясь – может быть, иллюзорно – выше. Юмор призван создать нам удовлетворительную позицию в неудовлетворительных обстоятельствах. Как заметил чешский юморист К. Чапек: «Шутят скорее в затруднительном положении, попав в беду, чем на вершине счастья и успеха. Юмор – это всегда немножко защита от судьбы» [1, с. 43]. Не случайно всегда ценятся люди, способные шутить на войне, в опасной ситуации, разрядить шуткой напряженную и трудную работу.

В юмористической фантастике есть дополнительный аспект такого отношения, поскольку она, как это бывает в фантастике, напрямую затрагивает не повседневные, а трансцендентные вещи, и соответственно делает их предметом юмористического отношения. Примером могут служить понятиярая и ада. Рай и ад в религии и философии – фундаментальные и серьезные понятия. Рай – это место вечной совершенной жизни (существования, бытия) в гармонии с природой (мирозданием), место пребывания в состоянии совершенства и блаженства. Ад – посмертное место наказания грешников, он противопоставляется раю и символизирует состояние мучительного страдания. Представление о рае и аде есть в языческих традициях, в христианстве, исламе, многих школах буддизма, в трансгуманизме. С помощью этих понятий организуется вся этическая система религиозных и философско-религиозных направлений. И вот эти трансцендентные сферы реальности юмористическая фантастика делает местами комических похождения персонажей [см.: 2]: «В Эдеме летают инопланетяне, шастают разнообразные демоны синего цвета, бегают эльфы... Впрочем, ладно эльфы, должны же куда-то попадать после смерти и верные поклонники Толкиена. Но остальные? Бесы, демоны, фанатики – адепты земной секты Марии-Дэви-Христос, живого бога... Разве это Рай?» [2, с. 86].

Может показаться, что это просто циничная позиция, низводящая значимые ценностные ориентиры до роли простых декораций очередного квеста. Но, на наш взгляд, юмористическая фантастика следует здесь значимой социальной традиции. Наряду с серьезным отношением к наиболее страшным реалиям жизни в культуре всегда существуют хотя бы маргинальные формы их осмеяния. Достаточно вспомнить, как часто Смерть изображается в нелепом и смешном виде, в скольких сказках она становится жертвой обмана или розыгрыша. Данная позиция выполняет защитную социальную функцию: знание во всей полноте о смерти, о рае и аде, присутствующее в нашей жизни каждый день и со всей неумолимостью, мы не могли бы перенести. Поэтому точно так же, как нам нужна философия, говорящая, что это очень серьезно, нам необходима в качестве отдушины и другая философская позиция, допускающая, что это не всегда так уж серьезно и иногда можно к этому отнестись легче. Боэций считал, что основная роль философии заключается в том, чтобы научить нас стойко переносить испытания; но это можно делать различными способами, в том числе и «разрешив» человеку определенную долю юмора по поводу этих испытаний. По существу, это волевое решение, и не случайно И. Кант определил юмор как «талант произвольно приходить в хорошее расположение духа» [1, с. 43].

Кроме того, философски значимой часто является сатирико-юмористическая фантастика, истоки которой можно увидеть, например, в «Путешествиях Гулливера» Дж. Свифта, в произведениях Н. В. Гоголя, М. А. Булгакова и др. Фантастика является сильным средством для обличительной сатиры, поскольку высмеивает существующие социальные пороки сквозь призму невероятного. Это еще одна модификация юмора: например, шуточное произведение «Понедельник начинается в субботу» братьев Стругацких имеет выраженный сатирический потенциал, раскрытый в продолжении – «Сказке о Тройке». Таким образом, мы можем заключить, что юмористическая фантастика тоже может служить пространством высказывания философских идей.

Библиографический список

1. Лук А. Н. Юмор, остроумие, творчество. – М.: Искусство, 1977.
2. Белянин А. Казак в раю. Казак в аду. – М.: Эксмо, 2008.

С. ФРАНК О СВОБОДЕ И РАБСТВЕ. (Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ «ЛЕГЕНДА О ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ»)

С.С. Шаталова

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева
Научный руководитель кандидат философских наук, доцент
Н.И. Глухих*

«Нет заботы непрерывнее и мучительнее для человека, как, оставшись свободным, сыскать поскорее того, пред кем преклониться»

Ф.М. Достоевский «Легенда о Великом Инквизиторе»

Современный мир одним за другим потрясают политические, межнациональные и религиозные конфликты. На дворе 21 век, казалось бы, мы живем в цивилизованном мире, с телеэкранов нам постоянно твердят о мире, правовом государстве, о свободе совести, о ценности человеческой жизни. Тем не менее, по всему миру люди как дикари истребляют друг друга, борясь за свои права и свободы, но, не уважая права других.

Наш мир, буквально, захлестнула волна экстремизма: в Египте, не прекращаются теракты. В Сирии вот уже как три года продолжается вооруженный конфликт между правительственными войсками и оппозицией. По данным ООН с марта 2011 года жертвами этого конфликта стали свыше 100 тысяч человек! Да и что далеко ходить, родственная нам Украина разделилась на два противоборствующих лагеря: евромайдан и антимайдан. По сути, на западников и славянофилов. 2 мая сторонники «правого сектора» подожгли в Одессе дом профсоюзов, в результате чего 43 человека погибло, более 170 пострадало. И это не единичные случаи, такое происходит, чуть ли не каждый день.

Что есть свобода человека, откуда она проистекает, и как определить ее границы? Стоит ли свобода хотя бы одной человеческой жизни? Необходимо ли утверждая свою свободу, нарушать чужую? Ответы на эти и другие немаловажные вопросы я попыталась найти в «Легенде о Великом Инквизиторе» Ф.М.Достоевского, которая ищет ответы на причины всех бед и несчастий человечества не через внешний мир, а сквозь призму противоречий человеческого духа.

Многие философы Серебряного века занимались исследованием творчества Достоевского, в частности, давали различные трактовки «Легенды». Среди этих философов были Леонтьев, Соловьев, Бердяев и другие. Но более глубокий анализ «Легенды» дал русский философ С.Франк.

С.Л.Франк родился в 1877 году. Он прошел путь от марксизма до объективного идеализма. Еще учась в гимназии, Франк увлекся марксизмом, стал участвовать в марксистских кружках. В 1899 году Франк был арестован за революционную деятельность и выслан из Москвы. В том же году уехал в Германию. За те годы, что Франк жил в Германии, он отошел от марксизма и в своей книге «Теория ценности Маркса и ее значение» дал критику этому учению. В 1901 году Франк вернулся в Россию и начал литературно-философскую деятельность. В 1915 году Франк написал свою первую большую философскую работу – «Предмет знания. Об основах и пределах отвлеченного знания». А в 1917 году он написал еще одну книгу – «Душа человека. Введение в метафизику душевной жизни». В 1922 году Франк был выслан из Советской России. В годы эмиграции, живя в Германии, он написал книги «Духовные основы общества», «Крушение миров», «Смысл жизни». В 1937 году Франк переселился во Францию, а с 1945 года стал жить в Англии. В эти годы им были написаны работы «Непостижимое», «С нами Бог. Три размышления», «Свет во тьме», «Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия». В этих работах были окончательно сформулированы его философские воззрения. С.Л.Франк умер в 1950 году и был похоронен недалеко от Лондона.

На С.Франка очень большое влияние оказали Платон, Н.Кузанский и метафизика всеединства Вл. Соловьева. Отсюда его концепция о том, что все исходит из интуиции всеединства бытия: «Бытие есть всеединство, в котором все частное есть и мыслимо именно только через свою

связь с чем – либо другим». Всеединство имеет абсолютный смысл, поскольку включает в себя отношения Бога и мира. «Даже понятие Бога не составляет исключения... Он не мыслим без отношения к тому, что есть его творение».[4]. С.Франк хотел объединить науку и религию. Он считал, что наука и религия не противоречат друг другу, а попросту говорят о разных вещах: «...наука берет мир как замкнутую в себе систему явлений и изучает соотношения между этими явлениями вне отношения мира как целого, а, следовательно, и каждой, даже малейшей части к его высшему основанию, к его первопричине, к его абсолютному началу, из которого он произошел и на котором он покоится».[4]. Наука берет как рабочую гипотезу, что мир – это готовая замкнутая система. «Религия же познает именно отношение мира, а, следовательно, и человека, к этой абсолютной первооснове бытия, к Богу, и из этого познания черпает уяснение общего смысла бытия, которое остается вне поля зрения науки. Наука как бы изучает середину, промежуточный слой или отрезок бытия в его внутренней структуре: религия познает эту же середину в ее отношении к началу и концу, к целому бытия или к его целостной первооснове».[5].

Франк выделял три формы бытия: действительность, идеальное бытие и высшая форма бытия – реальность, которая сочетает в себе и действительность, и идеальное бытие. Действительность (или эмпирическая действительность) – это совокупность материальных и духовных благ, реально существующих в этом мире. Идеальное бытие – это бытие, которое включает себя «идеальные сущности», существующие над пространственными и временными границами. Идеальное бытие – это платоновский эйдос. Эйдос – это нечто идеальное, помогающее постичь внутреннюю суть вещей, отличить одну вещь от другой. И третья форма – это реальность. Реальностью Франк называл наше сознание, которое включает в себя бытие, то есть наше сознание содержит в себе и эмпирическую действительность, и идеальное бытие. Франк также выделял разные типы знания. «Предметное» (чувственное, эмпирическое) – это способ познания действительности. «Абстрактное знание» («интеллектуальное созерцание») – способ, который позволяет познать логические связи между элементами действительности и тем самым проникнуть в мир «идеального бытия». Но, чтобы истинно проникнуться Всеединством, этих двух знаний, как утверждал Франк, недостаточно, так как они рациональны. Поэтому кроме «предметного» и «абстрактного» знаний Франк выделил знание, которое стоит выше разума, то есть это знание иррационально. Оно называется «живым знанием» и первично по отношению к тем, другим, двум знаниям. Именно в этом знании возможно постижение истинного всеединства мира: «В этой духовной установке познаваемое не предстает нам извне, как отличное от нас самих, а как-то слито с самой нашей жизнью. И наша мысль рождается и действует как-то из глубины самой открывающейся реальности, совершается в самой ее стихии. То, что мы испытываем как нашу жизнь, как бы само собой открывает себя нам, – открывается нашей мысли, неотделимо присутствующей в этой жизни». [4].

События «Легенды» происходят в Севилье, в XVI веке, в самый разгар инквизиционных костров. Христос снова спускается на землю к людям. Но это не второе пришествие, которого все так ждут. Христос решил посетить человека из любви и сострадания к нему. Как ни странно, Его узнают, все ликуют, радуются, восхваляют Его. Он снова творит чудеса, исцеляет больных, воскрешает мертвую девочку. Девяностолетний Инквизитор приказывает страже схватить Его и Христа сажают в темницу. Инквизитор посещает Его и обращается к Нему с речью, в которой и содержится вся сущность «Легенды». Инквизитор обвиняет Христа в том, что он слишком высоко оценил достоинство человека, позволив ему свободно выбирать между добром и злом. Инквизитор утверждает, что человек на самом деле слаб, и если бы Христос принял те искушения, которые Ему предлагал в пустыне «страшный и умный дух», тогда бы Он смог сделать людей счастливыми. «Чудо», «Тайна» и «Авторитет» – вот три средства, которые сделают из человека послушного и невинного ребенка. Лишив людей свободы выбора, всю ответственность за «массы» должны взять на себя вожди, «устроители земного рая на земле». Таковым устроителем и является главный герой «Легенды» – Инквизитор. Когда Инквизитор закончил свою речь, Христос, все это время не проронивший ни слова, отвечает на его речь безмолвным поцелуем. Пораженный Инквизитор отворяет Христу дверь темницы и говорит Ему, чтобы он уходил и больше никогда не возвращался. «Поцелуй горит на его сердце, но старик остается в прежней идее».[2].

Следует здесь обязательно отметить, что Достоевский разработал три образных идеи всемирного соединения людей и их успокоения: «Муравейник», «Курятник» и «Хрустальный дворец». Идея Инквизитора – это идея всеобщего муравейника. «Под этим названием разумеется всеобщее и согласное соединение живых существ какого-либо вида, основанное на присутствии в них одного общего и безошибочного инстинкта построения общего жилища. Таким инстинктом наделены все живущие общества животные (муравьи), но его лишен человек; поэтому в то время как они строят всегда одинаково, повсюду одно и постоянно мирно, человек строит, повсюду различное, вечно трансформируется в своих желаниях и понятиях; и едва приступит к построению всеобщего – разойдется в представителях своих, единичных личностях, и притом со смертельною враждою и ненавистью». [3].

Смысл «Легенды», по мнению Франка, заключается в «извечной проблематике человеческого духа». Как уже было сказано выше, Инквизитор обвиняет Христа в том, что он слишком высоко оценил человека, увеличил в разы его страдания, предоставив ему свободу выбора. Свобода совести, как считает, Инквизитор и является причиной всех несчастий и страданий человека, поэтому, чтобы быть счастливым, человек должен стать снова несвободным, как это было до грехопадения.

Но это счастье достигается «ценой отказа от творческой тревоги духа», от личностного начала в человеке. Дух – есть нечто живое, постоянно движущее в человеке, он противоположен покою. Отказ от свободы – это отказ от своей сущности, отказ от права считаться личностью, отказ от права считаться чем-то уникальным и неповторимым. Несмотря на это, эти две противоположные друг другу сущности: дух и покой являются антиномиями, то есть, исключая друг друга, они, тем не менее, остаются равноправными, и одна без другой существовать не может: «Разве противоположное состояние простодушного, недуховного блаженства и покоя не образует единственной и конечной цели человека, к которой влекут его прирожденный природно-животный инстинкт и религиозная тоска его сердца?».[3].

Однако, осознание своей свободы, стремление к ней – чувство, намного превосходящее желания тихого и спокойного и счастья. Достоевский полагал, что человек по своей природе иррационален. Обладая личной свободой, человек стремится устроить свою жизнь по собственному желанию, реализовать себя во всей хаотичности, бессмысленности своей природы. Сделать не так, как надо, разумно, а так как я хочу. Поэтому общество, основанное на разуме и порядке, не мыслилось им как нечто нерушимое и вечное. Общество, построенное только на законах разума, Достоевский называл образно «Хрустальным дворцом». «Вы верите в хрустальное здание, навеки нерушимое, то есть в такое, которому нельзя будет ни языка украдкой выставить, ни кукиша в кармане показать. Ну, а я, может быть, потому-то и боюсь этого здания, что оно хрустальное и навеки нерушимое и что нельзя будет даже украдкой языка ему выставить».[3].

И наконец, третий идейный образ – «Курятник» – «это бедная и неудобная действительность, которая, однако, предпочтительнее всего другого, потому что она хрупка, всегда может быть разрушена и изменена, и, следовательно, не отвечая второстепенным требованиям человеческой природы, отвечает главной и самой существенной ее особенности – свободной воле, прихотливому желанию, которое не погашается в индивидууме». [3].

Итак, глубинный смысл «Легенды» определяется через антиномию дух, движение, мука, тревога – покой, блаженство. Это два взаимоисключающих, но по отдельности не существующих извечных противоречий человеческого естества.

Мы считаем, что вкушение запретного плода первыми людьми не является грехом, в том понимании, какое дает нам традиционное христианство. Отпадение человека от Бога было необходимостью. Это сравнимо, например, с тем как дети вынуждены покидать «родительское гнездышко», уходить от родительской заботы и опеки, чтобы утвердить себя как самостоятельные личности. Человек узнал, что существует добро и зло, но четкой границы между добром и злом, сущности этих двух понятий он не знал. Поэтому он должен был сам решать для себя, что есть «хорошо», а что «плохо», определять грань между добром и злом. Христос же, не отнимая свободу у человека, а утверждая ее, сделался для человека нравственным ориентиром, идеалом, при-

мером того, как человек может стать Богочеловеком. Познав истину (а истина во Христе), человек обретет свободу, то есть, познает суть вещей, узнает, что есть, что является добром, а что злом. (Тогда сказал Иисус к уверовавшим в Него Иудеям: если пребудете в слове Моём, то вы истинно Мои ученики, и познаете истину, и истина сделает вас свободными. <...> Итак, если Сын освободит вас, то истинно свободны будете (Ин. 8,31-32,36)).[1].

Таким образом, отпадение от Творца – это своего рода «акт взросления», стремление человека к Богочеловеку, но имея только «голую» свободу без нравственного ориентира, человек может стать Человекобогом, что неукоснительно ведет к саморазрушению.

Библиографический список

1. Библия – М.: Российское библейское общество, 2008. – С.775
2. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы – М.: Эксмо, 2010. – С.179
3. Достоевский Ф.М., Леонтьев К.Н., Франк С.Л. и др. – О Великом Инквизиторе Достоевский и последующие – М.: Молодая гвардия, 1991. – С.155, 246
4. Франк С.Л. Непостижимое – М.: АСТ, 2007. – С.27,217
5. Франк С.Л. Религия и наука – Б.: Жизнь с Богом, 1953. – С.33

СОВРЕМЕННЫЕ ГЕНДЕРНЫЕ НОРМЫ И ПРАКТИКИ

О.А. Гендина

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель доктор философских наук, профессор*

В.В. Минеев

60-ые годы XX века ознаменованы началом одного из важнейших и неоднозначных макро-социальных процессов, продолжающимся до сих пор. Речь идет о сексуальной революции и последовавших за ней гендерной и семейной революциях. Объединенные в комплексный социальный феномен, они обозначили ряд проблем в рамках привычного гендерного порядка, продемонстрировавших его несостоятельность, а также привели к «сейсмическому социально-психологическому сдвигу в отношениях полов» [1], во многом изменив и продолжая менять общественные взгляды на гендерные нормы, вопросы сексуального поведения, организации семейной жизни. При оценке характера, необходимости и возможных последствий тех или иных изменений, необходимо учитывать другие социальные процессы, сопровождающие данные преобразования.

Фоном для продолжающейся трансформации гендерных представлений служат различные социальные явления, происходящие в течении последних лет. Объективный процесс развития производительных сил общества на базе научно-технического прогресса и такие сопровождающие его явления как автоматизация труда, появление новых сфер занятости и профессий, сначала поспособствовал включению женщин в общественную трудовую деятельность, а затем постепенно направил эволюцию гендерных отношений от господствующего на протяжении тысячелетий патриархата к биархату – новой культуре, которая «предполагает равное главенство обоих полов, свободное проявление мужского и женского бытия, их творческого потенциала в семье, общественной жизни, политике, экономике, искусстве и т.д.» [2].

Однако не все изменения проходят в строго эгалитарном направлении, некоторые из них носят весьма неоднозначный характер. Отчасти это может быть обусловлено невероятно динамичным темпом преобразований. За несколько десятков лет в гендерной сфере (описываемой через понятия семейной жизни, интимности, гендерных аспектов профессионально-трудовой деятельности) произошли гораздо более значительные трансформации, чем за последнее тысячелетие.

При формировании отношений между партнерами все большее значение имеет обоюдное желание счастья, любви, возможное при наличии не только чувств, но и общих ценностных ориентацией, а также совпадении характеров. В последние годы отмечается все больший рост числа внебрачных союзов, которые практикуются в нескольких формах. Одним из вариантов мо-

жет быть «пробный» брак, когда пары хотят лучше узнать друг друга, удостовериться в своей психологической и сексуальной совместимости, и только потом, возможно, официально скрепить брак. Распространяются союзы, иногда называемые «гостевым браком», которые, основываясь в большей степени на романтически-сексуальном влечении, могут подразумевать как раздельное проживание, так и совместное с временным или частичным совместным ведением хозяйства, но при этом пары не имеют долговременных совместных планов. Также гражданский брак может существовать в форме совместной семейной жизни (иногда с воспитанием детей), ведением общего домохозяйства. Последний вариант, к слову, имеет серьезный минус, перечеркивающий возможные достоинства – дети в таком «браке» оказываются незащищенными юридически, да и каждому из партнеров в случае чего будет сложнее обосновать свои права (имущественные, материальные, родительские и др.). И все же современные гендерные практики достаточно гибкие, поэтому любая из существующих форм неофициальных отношений, может привести или не привести к заключению брака. Эта сфера явно становится ареной индивидуально- и группового социального творчества (насколько положительного или негативного – должно уточняться особо).

В целом у молодого поколения можно отметить рост индивидуалистических тенденций, для которых характерно ощущение собственной исключительности, повышенные требования к партнеру, ощущение меньшей ответственности за других (партнера, семью). Некоторые люди, ввиду разных причин, в том числе и перечисленных выше, осознанно выбирают одиночество как жизненную стратегию. Но даже если удастся образовать пару, то это еще не гарантия, что союз продлится долго.

Современное общество потребления культивирует «ненасытность» в получении «удовольствий», стремление к приобретению-получению все большего и большего числа материальных благ, «быстрых» удовольствий, скорой утрате интереса к ним и потому желанию новых – т. е. их частой смене. В сфере отношений это может реализовываться как увеличение числа «случайных», «одноразовых», временных связей. Катализатор возникновения большинства союзов – романтические чувства, страсть, влюбленность сами по себе не отличаются долговечностью, и в случае, когда они не успевают перерасти во что-то более значительное, весомое, база отношений распадается. Комплекс факторов: увеличение продолжительности жизни, массированный поток соблазнов со стороны массмедиа, высокие мобильность людей и темп, динамичность жизни, усиление индивидуалистически-эгоистических тенденций в жизненных стратегиях (желание жить только «для себя») также способствует внезапному разрыву отношений, их заведомой непрочности, приводит к сдвигу возраста вступления в брак, а так же к росту числа разводов.

Возможности для самореализации женщин теперь не ограничиваются только приватной (семейной) сферой. Через профессиональную деятельность, творческую или общественную практику женщины реализовывают себя в публичной сфере, ранее доступной лишь мужчинам. Оплачиваемая работа вне дома обеспечивает им финансовую независимость, что наряду с расширением мужской роли в решении бытовых задач, работе по дому, воспитании детей, является условием и следствием возможности перехода к эгалитарной модели отношений, к истинному равноправию мужчин и женщин.

Однако на пути к гармонии между полами встают некоторые сложности: по вектору «карьера-семья/материнства» все чаще встает не вопрос альтернативного выбора одного из двух, а возможности наиболее гармоничного совмещения, так как современных молодых женщин интересуют оба эти аспекта и для ощущения себя по-настоящему успешной и счастливой требуется реализация в обеих сферах. Возможности же для этого у женщин остаются ограниченными по сравнению с мужчинами (период рождения и воспитания ребенка, а тем более нескольких детей, предполагает «выпадение» из трудовой деятельности, что означает перерыв в приобретении опыта и наработке профессиональных компетенций, устаревание знаний и в следствии этого отставание в профессии из-за развития новых технологий/ необходимость начинать заново, «догонять»...). Учитывая проблемы устройства ребенка в детский сад и дальнейшую необходимость в соответствии с современными стандартами (дополнительные кружки, секции, сту-

дии, бассейн и т.п.) заниматься воспитанием ребенка, период, когда женщина не может полноценно включиться в работу и активно строить карьеру, растягивается с 1,5 – 3х летнего декретного отпуска до конца начальной школы. Следует отметить, что в условиях рыночной экономики компании требуют от работников повышенной эффективности, готовности работать энергично, с полной самоотдачей. И чтобы совместить радости материнства с желанием не только построить карьеру, но и зачастую просто остаться на рабочем месте, женщинам приходится использовать свои ресурсы на 150%.

Полноценное и даже минимально необходимое воспитание ребенка связано со все большими временными, эмоционально-силовыми, материальными затратами. В советский период государство, пропагандируя идеал матери – труженицы (контракт работающей матери), обеспечивало значительную поддержку материнству, целенаправленно развивая инфраструктуру поддержки и воспитания подрастающего поколения, предоставляя качественное и доступное образование, медицинское обслуживание, назначая символическую цену за товары детского ассортимента, тем самым реально снижая уровень тревоги в связи с необходимостью обеспечить ребенка материально, помогая женщинам совмещать работу и заботу о семье. Сейчас же демографическая и семейная политика, проводимая российским государством выглядит крайне лицемерно. Связано это с идеологическим ориентиром на создание семьи с минимум двумя – тремя детьми, сопровождающимся самоустранением государства от помощи в воспроизводстве населения, качественной организации воспитания и становления личности нового члена общества, заключающееся в свертывании и коммерциализации институтов помощи (трудность устройства в детские сады, необходимость плотно заниматься учебой ребенка, водить на дополнительные занятия и кружки, нанимать репетиторов из-за снижения уровня школьной подготовки).

При значительном снижении бюджетных средств на деятельность социальных институтов, поддерживающих родительство и детство, полностью перекладывая функции заботы, охраны здоровья, обеспечения образованности и безопасности ребенка на родителей, государство вмешивается в родительское право воспитывать своих детей и обеспечивать им обучение в соответствии с собственными убеждениями, навязывая определенный образовательный контекст, а также отнимает (отчуждает) и использует их по своему усмотрению. В России под этим преимущественно подразумевается обязанность прохождения воинской службы, зачастую в неподобающих условиях, с опасностью для здоровья (качество питания, условия проживания, не всегда вовремя предоставляемая медицинская помощь, «дедовщина»), иногда не связанной с обучением армейским навыкам (использование солдат в «рабском» труде – на строительстве «дач генералам»). В западных странах это может быть порой излишний контроль со стороны органов опеки, когда ребенка могут забрать от родителей из-за неверно понятой ситуации, зачастую необоснованных и непроверенных подозрений соседей, учителей, или же давление и даже наказание родителей из-за их несогласия с вектором образовательной программы, навязываемой государством. В качестве примера можно привести реформирование образования в ряде европейских стран, являющимся следствием проводимой на западе гендерной политики, легализовавшей однополые браки и усыновление/удочерение детей такими парами. В детских садах и школах вводятся обязательные уроки, на которых подробно рассказывается о гендерном и сексуальном многообразии общества. В Германии за отказ родителей от посещения их детьми данных уроков «сексуального просвещения» предусмотрены штрафы [3].

Еще одним непростым вопросом остаются попытки формирования более благосклонного отношения широкой общественности к таким сексуальным наклонностям как педофилия, инцест, зоофилия, некрофилия. Некоторыми активистами, в частности политиками и исследователями обозначаются, например, такие вопросы как возможность предоставления ребенку свободы распоряжаться своим телом, определяться самостоятельно со своей гендерной идентичностью, сексуальностью задолго до того, как он в состоянии это сделать с должной степенью понимания и ответственности. В Швеции и Дании от местных политиков поступают предложения о легализации интимных отношений между родителями и детьми, между братьями и сестрами [4].

Подавляющее большинство воспринимает подобные феномены крайне негативно, однако в условиях нарастания тенденций неадекватной толерантности, чрезмерной политкорректности и запредельной либерализации, в западных странах все чаще наблюдаются попытки представить это не как извращение, а как «нетрадиционные» формы секса. А потому предполагается возможным, что в самом ближайшем будущем развернутся настоящие баталии за разрешение этих форм как проявлений свобод. Вообще скандальность и непристойность все чаще становятся атрибутами «новаций» в области искусства, политики, способом приобретения известности и поддержания интереса к тем или иным персонам, идеям и другим атрибутам общественной жизни.

Современный этап развития гендерных отношений отличает многовариантность форм и типов, в которых они реализуются на практике, а также неоднозначное общественное отношение к ним – не существует единственной нормативной модели, провозглашенной политически и полностью разделяемой обществом. Это переходный этап, этап активного поиска новых гендерных ценностей и практических возможностей, сопровождающийся появлением различных отклонений и мутаций. И наиболее важным сейчас представляется то, чтобы в основе неоспоримо необходимых обществу новаций в гендерной сфере все же лежала здоровая традиция.

Библиографический список

1. Зальцман М., Мататиа А., Ок Райли Э. Новый мужчина: маркетинг глазами женщин/ пер. с англ. А. Стативки. – М.: ИД «Коммерсантъ»; Спб.: ИД «Питер», 2007, с.28.
2. Азарова Е.А. Влияние культуры на формирование и измерение моральных гендерных стереотипов// Российский женщины и европейская культура: Материалы V конференции, посвященной истории женского движения/ СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001, с.218.
3. «Гендер для всех» и права родителей. Состояние дел в Европе» <http://r-v-s.u/news/2014/gender-dlya-vseh-i-prava-roditeley-sostoyanie-del-v-evrope>
4. «Швеция, Дания и Швейцария голосуют за легализованный инцест?» <http://juvenaljustice.ru/index.php/news/1304-shvetsija-danija-i-shvejsarija-golosujut-za-legalizovannyj-intsest>

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛОКАЛЬНЫХ АРТ-РЫНКОВ (НА ПРИМЕРЕ ЛОУРЕНСА, ШТАТ КАНЗАС)

А.А. Егорова

г. Екатеринбург, ЕАСИ

Пожалуй, ни одно гуманитарное исследование не обходится сегодня без обращения к понятиям «глобального» и «локального». Наша современность во многом образована взаимодействиями и «стыками» глобального и локального. Все большее внимание уделяется изучению локальных единиц – городов, областей, регионов. Исследования этих «мест» и «местечек», уникальность которых формируется активностью их резидентов, ведутся с позиций различных аспектов – социокультурного, экономического, политического, религиозного и т.д. Академическая стажировка в Университете Канзаса (город Лоуренс) позволила нам обратиться к особенностям местной среды. Внимание было сконцентрировано на существующем здесь арт-рынке, что было обусловлено спецификой наших научных интересов.

Присущие постмодернистскому социокультурному контексту свойства ризомности, антииерархичности, нелинейности, семантического и аксиологического плюрализма обусловили характерное современному гуманитарному дискурсу понимание того, что, по словам культуролога С. Л. Кропотова, «между культурой, экономикой и искусством нет отношений детерминации, но существуют инфильтрации, имеются многочисленные точки пересечения траекторий... после которых могут возникать как совпадения измерений, переплетения путей, так и «разбегания», расщепления этих разнородных реальностей» [2, С. 21]. Одной из таких «точек пересечения» является арт-рынок, в силовом поле которого решается проблема соотношения цены (экономической категории) и художественной ценности (культурной категории).

Согласно точке зрения М. С. Кагана, «развитие эстетического сознания и художественной

деятельности происходит в общем и целостном социокультурном контексте» [1, С. 515]. Разделяя этот взгляд, можно говорить, что арт-рынок не является константной величиной, а его особенности определены характером современной ему социокультурной ситуации. В связи с этим арт-рынок понимается как интегрированный в конкретный историко-культурный контекст феномен, осуществляющий культурно-экономическое взаимодействие между художником как субъектом производства и публикой как субъектом потребления художественных ценностей.

Однако необходимо отметить, что отечественная культурологическая традиции далека от того, чтобы дистанцироваться от эссенциалистского подхода. Одна из ключевых проблем заключается, на наш взгляд, в том, что эссенциалистский взгляд на искусство изгоняет в теории из области искусства все, что на практике составляет его большую часть: «художественный» ширпотреб, качественную художественную продукцию массового спроса и современные художественные эксперименты. Подобное допустимо для эстетики как философии эстетически (художественно) должного, но не позволительно для культурологии, имеющей дело с реальным наполнением художественной сферы продукцией разного рода и уровня. Поэтому в целях дистанцирования от эстетико-искусствоведческих вопросов о художественной ценности и ее критериях, подлинности и неподлинности произведения искусства, для культурологического анализа современного арт-рынка представляется концептуально оправданным заменить термин «художественная ценность» термином «визуальная фикция» (от англ. fiction, в значении «вымышленный»). Такая замена позволяет уравнивать признанные работы известных художников и провокативные творения начинающих авторов, чтобы затем показать работу рынка по актуализации первых и легитимации вторых в качестве произведений искусства. В категорию визуальной продукции или визуальных фикций (visual fictions) мы включаем как традиционные произведения изобразительного искусства – живопись, оригинальную и печатную графику, скульптуру, так и инновационные и экспериментальные произведения-объекты, жесты или действия, которые представляют собой визуальные образы-аналоги реальных или воображаемых объектов, сущностей, понятий или идей.

Художники Дэмиен Хёрст и Такеси Мураками, аукционные дома Кристис и Сотбис, галерея Белый куб, арт-дилер Ларри Гагосян, коллекционер Чарльз Саатчи – эти всемирно известные люди и институции производят не только искусство и деньги, но и многочисленные медиаповоды. Однако они составляют лишь сияющую верхушку арт-рыночного айсберга, девяносто процентов которого скрыто под темной непроницаемой толщей воды. Региональные и местные арт-рынки не часто становятся объектом академического анализа, в то время как они образуют основу пирамиды, вершина которой – Нью-Йорк. Процесс, названный Хансом Ульрихтом Обристом «умножением центров», нарушил арт-рыночную гегемонию Нью-Йорка. Современный арт-рынок стал похожим на сеть, узловыми точками которой являются Абу-Даби, Дели, Москва, Токио и другие мировые столицы. Вместе они образуют глобальный международный арт-рынок. Помимо последнего, существуют национальные (рамки государства), региональные (рамки региона, объединяющего несколько территорий – штат, область и т.д.) и локальные (местные, городские) художественные рынки. Несмотря на то, что современные технологии связи и социальные сети пронизывают весь мир, объединяя его в «глобальную деревню», о которой писал Маршал Маклюэн, нельзя не признать, что в практической жизни оппозиция центра и периферии сохраняется, дополняясь взаимодействием глобального и локального. Последнее также представляют собой сложный диалектический процесс противоборства и единения. С одной стороны, глобальное проникает в локальное, и либо размывает и стандартизирует его, либо само глобальное трансформируется с учетом местных особенностей, превращаясь в глокальное. В результате появляются периферийные территории, совмещающие в себе глобальные и локальные черты. Многочисленные труды, посвященные современному арт-рынку, концентрируются либо на арт-рынке глобальном, либо на том его сегменте, который можно условно обозначить «высоким искусством». Наше исследование сознательно лишено таких ограничений и построено на стремлении проанализировать все многообразие художественной и арт-рыночной активности Лоуренса. Основными методами исследования стали включенное наблюдение и интервью с активными участниками местной арт-сцены – художниками, галеристами, коллекционерами. Освоение

незнакомой территории требует неких ориентиров – отправных точек. Таковыми стали художественные институции города – местные музеи и галереи. Вслед за ними были изучены площадки, функционально не предназначенные для демонстрации и продажи художественных произведений, однако осуществляющие эту деятельность – рестораны, кафе, отели, парикмахерские.

Джон Виллани обозначил Лоуренс пятнадцатым в своей книге «100 лучших малых городов Америки»; Национальный Фонд Искусств США назвал Лоуренс двенадцатым среди американских городов с наибольшим числом активно работающих художников (в процентном соотношении к общей численности населения). В городе постоянно и успешно действуют 11 частных арт-галерей и несколько художественных студий, выставочная активность Художественного музея имени Спенсер и Арт Центра посвящена художникам национального и мирового уровня, в течение трех лет реализуется проект «Финальные пятницы», когда каждую последнюю пятницу месяца арт-институции представляют новые выставки и открыты допоздна.

Предприняв попытку выявить причины парадоксально высокой художественной и арт-рыночной активности этого города с населением чуть больше восьмидесяти тысяч человек, мы пришли к пониманию того, что основополагающими факторами здесь стали «генетическая» предрасположенность к свободомыслию (Лоуренс был основан как свободная от рабства территория); активность Университета Канзаса и Университет Хаскелл; деятельная поддержка арт-сцены местными жителями и представителями бизнеса, вызванная пониманием высокого экономического потенциала художественного производства и стремлением к созданию бренда Лоуренса как художественного центра.

Библиографический список

1. Каган М. С. Эстетика как философская наука: Университетский курс лекций / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 544 с.
2. Кропотков, С. Л. Экономика текста в неклассической философии искусства Ницше, Батая, Фуко, Деррида / С. Л. Кропотков. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 1999. – 408 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ В.ГЮГО «ОТВЕРЖЕННЫЕ» И А. ФРАНСА «ПРЕСТУПЛЕНИЕ СИЛЬВЕСТРА БОНАРА»)

Д.В. Епланов

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат философских наук, доцент*

Н.И. Глухих

Философское представление о литературе как о социокультурной системе возможно через диалектику общественного бытия и общественного сознания. Наш социологический аспект изучения литературы основан на функциональном предназначении её в поддержании культурной идентичности общества. Нас интересует способ соотношения ценностно-нормативных систем различных социальных образований (писатель, критик, публика, библиотека, книгоиздательская деятельность и т.п.). В современных условиях происходит противоречивая трансформация всех основных социальных институтов, это касается, и сферы высшей школы. В этом заключается актуальность выбора данной темы. Относящаяся к духовной сфере общественного взаимодействия, литература возникает в процессе формирования, сохранения, распространения и передачи духовных ценностей. Ее специфика в субъективно-авторском осмыслении действительности.

Объектом исследования мы предлагаем творчество французских прозаиков XIX века А.Франса и В.Гюго. На первый взгляд они несопоставимы: Гюго – теоретик французского романтизма, Франс же – «последний классик» европейского реализма. Несмотря на это, их объединяет общая тенденция обращения в художественном творчестве к социальной проблематике. Хотя социальные проблемы, о которых пишут исследуемые авторы, существовали всегда, как объект социологического дискурса, они были осмыслены только в конце XIX века.

Социологическое измерение – широкое понятие. Оно включает в себя исследования личности в аспекте теории социальной девиации, стратификационной теории, в парадигме конфликтологического измерения и в контексте анализа ее социального статуса.

Особое внимание мы уделяем проблеме девиации в отношении к художественным образам в исследуемых нами художественных произведениях. Девиантология как направление междисциплинарного исследования возникает во второй половине XIX века.

Выделим два подхода к изучению проблемы социального отклонения.

Согласно первому подходу, в науке получившем наименование «социальная патология», девиация есть суть биологическое, врожденное отклонение. Этот подход отражен в работах Чезаре Ломброзо «Типы преступников», «Гениальность и помешательство». Он разработал формулу, положенную в основу наиболее востребованной в криминологии формулы преступной пораженности. В своей формуле основатель антропологического института предлагает средние размеры антропологических признаков осужденных соотносить с количеством несовершеннолетних, употребляющих спиртные напитки. Полученный результат, умноженный на условный показатель «Е» рассматривается как частотный признак универсала. Данная формула позволяла выявить причинность преступности, которая на общем уровне всегда сводилась к длине тех или иных частей тела [5, 36].

Однако в научной литературе этот подход был раскритикован. С одной стороны, основанный на частных наблюдениях Ломброзо, он был опровергнут ими же. С другой, почти не имевший практической пользы метод дал дорогу работам таких исследователей как Бертильон, Хершел и Гофман.

Относительно художественности романа необходимо отметить, что главный образ романа В.Гюго «Отверженные» – целостный образ Жана Вальжана весь является опровержением этой гипотезы. Человек, внешний вид которого, по мнению Ломброзо, вне всякого сомнения, говорил о его преступных склонностях, не только осмыслил совершенную им ошибку (совершенную, кстати, в большой нужде), но искупил свою вину перед обществом.

Второй подход в девиантологии носит название функционально-объективистского и предполагает отношение к социальному отклонению как к проявляющейся дезорганизации субъекта. Рассмотрим героев романа «Отверженные» в парадигме исследований виднейшего представителя функционализма – Роберта Мертона. Основные его работы: «Социальная структура и аномия», «Социальное время: опыт методологического и функционального анализа» – в них автор рассматривает проблему принятия или отрицания субъектом общественно значимых средств и целей [6, 55]. В контексте классификационной теории девиации, разработанной Мертоном в 1910 году, и основанной на отношении субъекта к комплексу общественных идеалов мы видим, что тотальный конформизм (рассматриваемый автором как нормальность) является недостижимым идеальным типом мироощущения. Соответствует ему лишь образ епископа Мириэля – абсолютного протагониста романа.

Герои «Азбуки» и Мариус – типичные революционеры, а их девиация – бунт. Отрицая как устаревшие цели, так и неэффективные средства, они преступают устоявшиеся общественные нормы и действуют в парадигме обновления. Пытаясь сместить правящую элиту, герои обращают внимание на ставшую традиционной триаду французских революционеров: «Свобода. Равенство. Братство». Любопытно, что здесь автор отказывает французскому обществу в милосердии и понимании этих, безусловно, высоких идей. Таким образом, в художественном пространстве они являются нетипичными, иначе «неодобряемыми».

Эпонина и Гаврош – ретриаты, но особенность их девиаций заключается в осознанном стремлении превзойти недостаток. Во время первого появления представший перед читателем босяком, на баррикадах Гаврош достигает гармонии в бунте: здесь необходимо вспомнить теорию подражания французского социолога Г. Тарда. Его идея уподобления субъекта обществу находит отражения в закономерностях художественного процесса, ведь выросший под знаменем свободы ребенок не смог отказаться от цели своих «учителей». Таким образом, мы видим переход одной девиации в другую под влиянием объективного закона культурного переноса социального отклонения.

Продолжая разговор о теории культурного переноса девиации, мы отметим следующее: сам Гюго дает нам понять, что история Фантины есть история приспособления сообразно с имеющимися общественно-экономической системе возможностями. Следовательно, ее поведение, по мнению автора, не заслуживает порицания.

Жавер – образ ритуалиста, он доводит до абсурда принципы и нормы данного общества. Если бюрократ, требующий соблюдения всех формальностей от просителя, работающий «по правилам», приводит к остановке самой работы, то цель Жавера «проследить, по какому пути прошел грех» [3, 128]. В противоположность этому – инноватор Вальжан, использующий не столько «неодобряемые» обществом средства достижения одобряемой цели, сколько неизвестные, а потому чуждые средства. Он – экономический инноватор. Но средства инноватора не обязательно должны быть просто непривычными в данный момент времени для данного общества, но также криминальными. Эту позицию в романе занимает Тенардьё.

Итак, вне объективного конформизма, чаще всего мы наблюдаем долгий путь героя к осмыслению подобного поведения как абсолютного. Так, Вальжан, в юности совершивший преступление, обретает только к 65 годам прощение Жавера, символа государственности в романе. Это связано, в первую очередь, с различным пониманием героями идеи общественного блага (в отличие от Жавера, Вальжан верит не в правосудие, но в милосердие). Также относительно Вальжана и его злоключений вспомним теорию стигматизации Э. Лемерта и Г. Беккера. История этого героя является замечательной иллюстрацией определения девиации не столько поведением или содержанием конкретных поступков, сколько групповой оценкой, «навешиванием» на человека ярлыка «нарушителя» установленных норм и применением против него санкций. Интересно, что именно образ Фантины объединяет в себе три концепции, включаемых автором в определение «конформности»: приятие общественно одобряемой цели, отказ от общественного вкуса (формула «поступиться принципами ради...») и использование лишь предлагаемых, допустимых в данном обществе в данное время, ресурсов производства.

Образ главного героя романа А. Франса «Преступление Сильвестра Бонара» же, абсолютно книжника, предполагает принятие неодобряемых (точнее, нетипичных) целей и достижение их с помощью одобряемых средств. Этот тип девиации не выписан Мертоном как самоценный, однако, на наш взгляд, проблема бегства от общественно полезного весьма актуальна сегодня.

Во время анализа художественных образов мы обращались к концепциям интеракционного подхода к проблеме девиации (Лемерт, Беккер, Тард). На наш взгляд, такое дуалистическое осмысление проблемы позволяет наиболее полно представить ее причины, раскрыть сущность образа.

Итак, мы проанализировали художественные образы с точки зрения теории социальной девиации. Безусловно, подобные исследования способствуют углублению знаний о художественности романа и мире его социальных взаимодействий. Вне общества личности не существует, поэтому для наиболее всестороннего осмысления персоналий художественных произведений прибегать к методологии социологической науки весьма перспективно. В эпоху культурно-нравственного падения, отрешения от основных, даже «инстинктивных» навыков прикладной герменевтики, перед учителем-словесником стоит непосильная задача – донести идеи, обличенные в формы художественности до слушателей. Литература устаревает – это факт и с ним стоит смириться. И до тех пор, пока в школах будут изучать безвозвратно уходящие образцы классической художественности, наука будет предлагать все новые способы их осмысления.

Библиографический список

1. Голубицкий Ю.А. Социология и литературный процесс. Физиологический очерк (1830 – 1840 гг.) как предтеча русских социологий // М.: Вече. – 2010. – 281 с.
2. Гудков Л., Дубин Б. Литература как социальный институт // Научная библиотека. – 1994. – 350 с.
3. Гюго В. Отверженные // Азбука. – 2007. – 768 с.
4. Добренков В. Американская социологическая мысль // Изд-во МГУ. – 1994. – 496 с.
5. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство // Республика. – 1996. – 400 с.
6. Мертон Р.К. Социальная структура и социальная структура // М.: АСТ. – 2006. – 880 с.
7. Франс А. Преступление Сильвестра Бонара // Государственное издательство художественной литературы. – 1955. – 166 с.

ЭТИКА НЕНАСИЛИЯ И ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ

А.В. Конухова

*Красноярский государственный педагогический университет
Научный руководитель доктор философских наук, профессор
В.В. Минеев*

Глобализацию можно считать важнейшим социально-историческим вызовом, с которым связаны новые угрозы, перед лицом которых оказалась планета. Это и опасности военных вторжений, и терроризм, и сепаратизм, принимающий недопустимые варварские формы, международная преступность, и, может быть, самое главное – возрастание экономического разрыва между различными регионами планеты, нарастание напряженности, углубление социальной несправедливости. Учёные пока не пришли к единому мнению в отношении единого понятия «глобализация».

В энциклопедии «Глобалистика» (под ред. Чумакова) собраны различные определения глобализации, созданные исследователями, изучающими эту проблему – А.И. Уткиным, А.С. Панариным, М.Г. Делягиным и др. [Глобалистика, 2002.С.181]. Проблема особенно активно изучается в течение последних пятнадцати лет, и, можно надеяться, в ближайшее время исследователи придут к консенсусу и сформулируют относительно точное определение этого термина. На сегодняшний день одним из наиболее точных можно считать определение А. Чумакова: «Глобализация – процесс универсализации, становления единых для всей планеты структур, связей и отношений в различных сферах общественной жизни» [Чумаков, 2011.С.31]. Отметим, что в этом процессе ненасилие играет особую роль, ибо именно ненасилие способно стать фактором консолидации в социальных отношениях. Так называемые развитые страны добиваются успеха отнюдь не благодаря более передовым экономическим или социально-политическим моделям, а с помощью того, что искусственно консервируют отсталость в странах периферийной зоны, экспортируют всевозможные революции, осуществляют идеологический контроль, реализуют меры внеэкономического принуждения, то есть применяют принцип насилия открыто и широко. Попытаемся проследить взаимосвязь феноменов ненасилия и глобализации.

Этика ненасилия – это система нравственных представлений, в основе данной системы лежит «принцип ненасилия», согласно которому более этичным является выбор, уменьшающий зло в мире.

С другой стороны, в узком смысле этика ненасилия является совокупностью этических учений и социальных движений в истории философской мысли от учения о «непротивлении злу насилием» Л. Н. Толстого, теорий М. Ганди и М.-Л. Кинга, вплоть до сегодняшнего дня.

Соответственно, термин «этика ненасилия» можно понимать и в широком, и в узком смысле. В области философских знаний предпочтительна, конечно, трактовка широкая.

Можно ли вообще говорить об этике в условиях глобализации? Сегодня говорят о глобальной этике, глобальном обществе, глобальном сознании, глобальных проблемах, это тема популярна среди исследователей. Но именно в процессе глобализации этика трансформируется, и общество всё больше уходит в сторону от традиционных нравственных ценностей к неким «универсальным», которые на поверку нередко оказываются насаждающимися западными ценностями. Происходит некая «универсализация» морали, когда, например, все страны, даже исконно мусульманские и христианские, должны толерантно относиться к пропаганде преимущества «нетрадиционной сексуальной ориентации», ни много ни мало, приветствовать проведение гей-парадов в своих странах. Следовательно, западные «универсальные» ценности внедряются, навязываются в ущерб значительной части общества (и даже не суть важно, составляет ли эта часть большинство или меньшинство населения). Значение традиционных этнических ценностей уменьшается, нивелируется самобытность различных культур. В глобальном обществе как бы «стираются» национальные границы. Результаты процесса неоднозначны. На первый взгляд, преобладают ненасильственные способы глобализации. Если глубже всмотреться в этот процесс, то иные ценности часто именно насаждаются, то есть здесь присутствует насилие.

Форсирование процессов глобализации может выражать эгоистические интересы отдельных политических групп. В то время как истинное ненасилие является способом «смягчения» воздействия процесса глобализации на общество. Ибо ненасильственное взаимодействие различных рас, наций, народов оказывается более эффективным для мирного взаимодействия государств. Глобализация как общественное явление имеет диалектическую природу. Это всё время меняющийся, развивающийся процесс, который, с одной стороны, совмещает разнородные группы, а с другой – создаётся в целях или интересах выгоды определенных людей, то есть одновременно их и разъединяет. Таким образом, посредством процесса глобализации реализуется диалектическое взаимодействие насилия и ненасилия.

Глобализация связана с процессом отчуждения, как верно замечают некоторые красноярские исследователи, например, Н. С. Дуреева [Дуреева, 2010.С.10]. Так, имплантация нравственных ценностей отражает диалектику исследуемых противоположных начал. Тоже можно сказать и о других сферах, в которых диалектическое взаимодействие не исключает симптомов отчуждения. Например, в современном мире экономика зачастую выстраивается как система навязывания интересов. Навязчивая реклама призвана способствовать покупаемости продукта и культивирует в потребителях эгоистическое начало. Нечто подобное бывает и в межличностных отношениях – любовь может превратиться в насилие над любимым человеком.

Власть, которая призвана упорядочивать, а не создавать анархию, с лёгкостью может превратиться в тиранию.

И это неудивительно, ведь при рассмотрении категорий насилия и ненасилия проблема власти всегда была камнем преткновения. Ненасилие традиционно выступало принципом, консолидирующем общество. Кроме того, возможен государственный переворот с помощью мнимого насилия – это цветные революции. Если целью ненасильственных революций в Индии и Америке являлось установление социальной справедливости, то целью нынешних, цветных революций является передел власти, поиск выгоды определенных, заинтересованных в этом сторон. Данная ситуация ещё раз доказывает, что ненасильственные методы можно применять как во благо (освобождение народа), так и для завоевания, даже для создания открытой или скрытой колониальной зависимости. Истинное ненасилие не может быть сопряжено с корыстной выгодой (а такое «ложное» ненасилие мы видим в процессе глобализации и цветных революциях) и не может быть нацелено на причинение физического вреда какому-либо человеку, народу или государству. Истинное ненасилие не провоцирует конфликт, а, напротив, сплачивает его, урегулирует взаимоотношения, ведет к сотрудничеству.

Все противоположное можно сказать о ненасилии мнимом.

С одной стороны, личность может как противостоять цветной революции, так и отстаивать свои гражданские права. С другой стороны, в глобальном обществе человек становится винтиком в машинемассовизации, политических конфликтов, информационной войны. Разрешить противоречия один человек, даже придерживающийся этики ненасилия, не может, за исключением ситуаций, в которых ему удастся стать лидером группы. Следовательно, принцип ненасилия необходимо реализовывать на макроуровне, в межгосударственных отношениях, для решения важных вопросов, которые влияют на жизнь общества в целом.

Как верно отмечает И.А. Гобозов, «...противоречия между государством и обществом проявляются прежде всего как противоречия между моралью и политикой. Цель общества – ненасилие. Цель государства – защита классовых групп и иных интересов» [Гобозов, 2013.С. 80]. Так, многочисленные конфликты, связанные с новым «переделом» мира могут быть решены без войны и даже без холодной войны с помощью дипломатии. Насилие, связанное с военными угрозами, может принимать разнообразные формы. Теперь война может вестись не только с помощью военной техники, но и другими средствами. Как и цветную революцию, войну можно проводить с помощью СМИ, профанации выборов, воздействия на массы через харизматических лидеров, символы, санкции и т. д. и т.п. За всем этим может стоять борьба за распределение природных ресурсов, а возможно, и передел мира. В условиях, когда большинство стран имеет ядерное оружие, открытое насилие будет сдерживаться, что и предсказывал Ганди в своей статье «Атомная

бомба и ахимса»: «Мои американские друзья высказали предположение, что атомная бомба скорее, чем что-либо другое, принесет ахимсу (ненасилие). Следует понимать это так, что ее разрушительная сила вызовет такое отвращение, что весь мир на какое-то время отвернется от насилия... Точно так же и мир вновь вернется к насилию, когда воздействие отвращения ослабнет» [Ганди, 1969.С.567].

Впрочем, есть и другая сторона проблемы. В современном мире насилие не столько ослабевает, сколько принимает другие формы, что отражает диалектическое взаимодействие противоположных начал – насилие в современном мире становится скрытым, а истинное ненасилие сложно отделить от маскирующего мнимого. Конечно, истинного ненасилия достичь сложно, однако стремление его реализовать на практике является шансом к достижению ненасилия как идеала. Человек, живущий насилием, утрачивает свою человеческую сущность, возможность гуманистического бытия как такого. Точно также мир, живущий скрытым насилием и процессом глобализации, разрушается изнутри. Ненасилие ратует за справедливые отношения (межгосударственные, социальные, межличностные). Прежде всего, нужно рассматривать ситуации с различных сторон, искать наиболее справедливое решение. Это не означает того, что насилие при решении конфликтов исключается, это означает лишь то, что необходимо идти путём наименьшего насилия (Р. Г. Апресян). Современные исследователи концепции ненасилия Р.Г. Апресян и В. Мейерс предлагают свои пути выхода из кризиса для современного общества – считают, что применение силы допустимо, но в ограниченном количестве и вырабатывают критерий его ограничения – степень разрушительности действий [Meeyers, 2000, Апресян, 2010].

Ключевая задача философии заключается именно в том, чтобы понять единство социально-политических и общеполитических аспектов насилия и, соответственно, способов его преодоления.

Консолидация общества может осуществляться разными путями: авторитарным, демократическим и т.д. Анализ истории общества показывает, что насильственные методы исчерпали себя не только в собственно политическом, экономическом, эколого-геополитическом отношениях (это известно было давно), но и в отношении онтологическом, более того – метафизическом.

Во-первых, политическая практика является одной из важнейших (хотя далеко не единственной) сфер, в которой проявляется общая ориентация человека на достижение целей насильственным путем. В свою очередь, эта практика служит своеобразной школой данной ориентации, её целью, оправданием и т.п. Во-вторых, политическая практика выступает полем конституирования идеалов, отвлеченных идеологических принципов. Ненасилие, равенство, идеалы создаются в этом поле. Это поле политических взаимодействий. В-третьих, именно в политической практике может быть использован ряд ненасильственных техник.

Такие политические техники могут быть использованы и в процессе глобализации. Современными учёными выделяется также ряд глобальных проблем, важнейшие из которых необходимо перечислить:

- проблема предотвращения войны и сохранения мира;
- проблема преодоления разрыва в социально-экономическом развитии различных стран
- обеспечение экологического равновесия во взаимодействии природы и общества
- осуществление контроля над демографическими процессами
- искоренение неграмотности и развитие системы образования
- угроза со стороны международного терроризма и преступности» [Чумаков, 2011.С. 34].

Проведённый анализ показал, что ключом к решению каждой из перечисленных проблем является принцип ненасилия. С нашей точки зрения, наиболее эффективным при этом будет использование прагматического подхода.

Именно прагматическое ненасилие способно предотвратить негативные последствия глобализации, создать в обществе этику истинного ненасилия, а не ложного, о котором говорилось выше. Равенство, сотрудничество, братство, свобода, способность к компромиссу и диалогу – всё это возможно в глобальном обществе, построенном на принципах ненасилия. Ненасилие

способствует объединению людей и движет человеческим прогрессом. Ещё П.А. Кропоткин отмечал, что взаимопомощь даёт большую силу, чем агрессия [Кропоткин, 2011]. Ибо глобализация интегрирует самые различные культуры, и, если принцип ненасилия внедряется в этот процесс, то он дает возможность корректировать его в самих этических основаниях.

Библиографический список

1. Глобалистика : энциклопедия / под ред. И. И. Мазура, А. Н. Чумакова. М.: Радуга, 2003. 1327 с.
2. Чумаков А. Н. Глобализация. Контуры целостного мира. М.: Проспект, 2011. 432 с.
3. Дуреева, Н. С. Глобализация как социальное явление. Красноярск : СФУ, 2010. 119 с.
4. Гобозов, И. А. Государство и национальная идентичность. Глобализация или интернационализация? М.: Либроком, 2013. 198с.
5. Ганди М. К. Моя жизнь. М. :Наука, 1969. 612 с.
6. Meyers W. Nonviolence and Its Violent Consequences. <http://www.iiipublishing.com/>
7. Апресян Р. Г. Этика силы – в противостоянии насилию и агрессии / Р. Г. Апресян // Вопросы философии. №9. 2010. С. 143-153
8. Кропоткин П. А. Взаимопомощь как фактор эволюции. М.: Самообразование, 2011. 256 с.

МЕСТО ЖЕНЩИНЫ В ОБЩЕСТВЕ: ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД

К.Р. Лотарева

*Сибирский государственный технологический университет
Научный руководитель кандидат философских наук, доцент
А.С. Черняева*

Изучение положения женщины в обществе начинается с античности. В греческой мифологии сохранялся культ женщины (Афродита, Ника, Деметра и др.), такой же культ был и в Риме (Венера, Виктория, Цецера и др.). Красивая женщина в Древней Греции стоила несколько голов рогатого скота. Как сказал Гомер, «четыре рабочих вола за одну жену». Мужчины, согласно римскому праву, имели полное право на жизнь и смерть своих жен, которых они продавали, покупали, а нередко и убивали [2].

Рассмотрим оценку места женщины в обществе, которую выносили философы античности, поскольку они в эту эпоху обладали высоким социальным статусом, оказывали серьёзное влияние на взгляды и стереотипы общества.

Крупнейший философ Греции Платон весьма противоречиво высказывался о женщине. Он предполагал, что в будущем идеальном государстве оба пола должны будут освоить одни и те же занятия и ремесла. Женщинам наравне с мужчинами придется участвовать в войне, в силу чего они должны овладеть воинскими навыками. Способными к функциям воинов-стражей, по Платону, женщины вполне могут быть, лишь бы налицо были соответствующие задатки и лишь бы женщина получила необходимое для выполнения этих функций воспитание. «Силы природы равно разлиты в обоих живых существах: по природе всем делам причастна и женщина, всем и мужчина; но женщина во всем слабее мужчины» [1]. Однако в этой ее слабости нельзя видеть основания для того, чтобы «все предписывать мужчинам, а женщине ничего». Следовательно, в отношении к охране государства «природа женщины и мужчины одна и та же, кроме того лишь, что первая слабее, а вторая сильнее» [3].

Платон писал: «Насколько женская природа по своему достоинству хуже нашей, мужской, настолько же она превосходит нас своей многочисленностью». По его мнению, женщина, наделенная множеством недостатков, служит средством достижения мужского счастья на Земле.

Подобную же точку зрения высказывает и древнегреческий философ Аристотель. В своей книге «Политика» он изображал женщину как слабое и несовершенное человеческое создание. Аристотель называл женщину «существом диким и лишенным разума». Иногда, защищая свободную женщину, но не рабыню, он говорил, что она способна мыслить, но в крайне «слабой степени». Ее подчиненная роль в семье объясняется, якобы, недостаточным развитием жен-

щины, женщина, так сказать, «недоделанный мужчина». Муж, по праву, – глава семьи. Женщина подобна почве, которая лишь вбирает в себя и вынашивает посеянное зерно, тогда как мужчина и есть «сеятель». Или, как считал Аристотель, мужчина даёт «форму», а женщина же вносит свою лепту «материей».

Человеческие существа всегда принадлежат к тому или иному сообществу, таков исходный пункт мысли Аристотеля. Самое первоначальное, самое необходимое сообщество – это семья, ойкос. Глава, деспотес, обладает женой, детьми и рабами. Эти отношения являются в разной степени неравными, но, согласно Аристотелю, все они основаны на природе, а это значит, что они справедливы по своей сути и отвечают интересам обеих сторон: дети повинуются своему отцу, рабы – своему хозяину, но это повиновение соответствует их интересам не меньше, чем интересам отца и хозяина, потому что дети нуждаются в том, чтобы их воспитывали, а рабы – чтобы ими руководили.

В XVIII веке активизируется философское и естественнонаучное изучение природы человека и общества, сущности социальных отношений, вследствие чего изменяется и представление о роли женщины в обществе.

Уже к середине столетия критические голоса французских просветителей способствовали разоблачению мифа о женщине как неравном мужчине существе «второго сорта». Вольтер обличал несправедливость женской доли; Дидро полагал, что униженное существование женщины есть «следствие определенных гражданских законов» и обычаев; Монтескьё писал, что женщина может и должна участвовать в общественной жизни; Гельвеций доказывал, что гражданская «непросвещенность женщин есть только следствие ее неполного и неправильного воспитания». При явной критической направленности высказываний просветителей о феодально-сословном браке, они воздержались от признания за женщинами прав на полную гражданскую состоятельность, способность выступать субъектами истории. Развив идею «естественного права» по отношению к женщинам, Ж.-Ж. Руссо включил в ее состав миф о «природном предназначении» мужчин и женщин, надолго закрепив в общественной мысли взгляд на природно-физиологическую обусловленность общественного разделения труда по половому признаку.

На протяжении всего XVIII века женщины европейских стран принимали активное участие в жизни общества. Масса женщин работала на себя и обладала экономической независимостью; простолюдинки были вольны посещать публичные места, а светские дамы, организуя свои салоны, пытались вмешиваться через их посетителей – своих друзей – в политику. В общем хоре требований свободы от деспотизма женщины просили признания их прав на гражданскую жизнь – на образование, на труд, на уважение в семье и обществе.

Неоценимый вклад в изменение отношения к женщине внесли социалисты-утописты XIX в., особенно Шарль Фурье, полагавший, что «социальное положение женщин является мерилем общественного прогресса». Он писал в своей работе «Судьбы мира и человечества», что стремление сделать всех женщин домашними хозяйками говорит о порочности социального механизма. Он подвергал критике тех, кто утверждал, что женщина создана только для того, чтобы снимать накипь с горшка и чинить старые штаны. Слово «феминизм» сконструировано Фурье в конце XVIII для обозначения сторонников женского равноправия.

Значительный вклад в определение роли женщины в обществе внес А. Бебель. В своей книге «Женщина и социализм» он дал глубокий анализ путей социального освобождения женщин, писал о необходимости для них заниматься творческой деятельностью. Женщина должна быть полезным и равноправным членом общества, наравне с мужчиной иметь возможность развиваться физически и умственно, требовать признания своих прав. Вот тогда она достигнет полного совершенства.

На таких же позициях стояли и русские революционные демократы. Н.Г. Чернышевский был поборником равенства мужчин и женщин. Его возмущало, что женщина занимает недостойное место в семье и обществе. По его мнению, женщина играла до сих пор такую ничтожную роль в умственной жизни потому, что господство насилия отнимало у нее и средства, и стремление к развитию.

Эти мысли о равенстве полов были далее развиты и использовались на практике представителями марксистской теории. К. Маркс в письме к Л. Кугельману писал: «Каждый, кто сколько-нибудь знаком с историей, знает также, что великие общественные перевороты невозможны без женского фермента». Большое внимание проблеме эмансипации женщин уделяли Ф. Энгельс и В.И. Ленин, считая необходимым вовлекать их в общественное производство, изменять характер отношений в семье, когда «даже при полном равноправии остается все та же фактическая придавленность женщины, потому что на нее сваливают все домашнее хозяйство». «Этот труд непродуцирующ, тяжел, не заключает ничего, что способствовало бы развитию женщины. Не привлекая женщин к общественной службе, к политической жизни, не вырывая женщин из их отупляющей домашней и кухонной обстановки, нельзя обеспечить настоящей свободы, нельзя строить даже демократии, не говоря уже о социализме».

То, что нет неполноценной женщины, как и неполноценного мужчины, говорит наука. Английский ученый А. Барнетт в книге «Род человеческий» замечает, что условия жизни накладывали отпечаток на поведение, образ мышления женщин. Веками они занимались домом, семьей, тогда как мужчина не имел подобного ограниченного круга занятий. И такое положение, по словам ученого, было принято считать вполне естественным. А отсюда и возникло распространенное убеждение, будто женщины не способны к традиционно мужской работе. Так, еще столетие назад не было женщин-врачей, и считалось само собой разумеющимся, что женщина не способна к этой работе. А теперь среди врачей больше половины – женщины.

Вопрос о равенстве или неравенстве мужчин и женщин стал вопросом политическим. Патриархатная политика ведет к дискриминации женщин практически во всех сферах жизнедеятельности общества, особенно там, где нужно кем-то управлять или чем-то распоряжаться. Создано определенное общественное мнение, сохранившееся и в современных условиях, которое мешает самореализации женщин, способствует формированию чувства второсортности, хотя официально в большинстве стран и провозглашено равенство. А равенство должно быть на основе равных возможностей для проявления личности.

Чтобы понять, какое место в жизни общества женщине приписывают сейчас, мы провели групповой анкетный опрос, широко применяемый в социологии. Респондентами стали 100 жителей города Красноярска (женщины и мужчины) разного возраста. Участников опроса спрашивали об их взглядах относительно гендерных ролей на работе и дома. Ответы позволили оценить, как тестируемые определяют место женщины в жизни общества: должна ли она добиваться всего своими силами, стоит ли вообще делать карьеру, и не лучше ли женщине «стоять у плиты» и заботиться о детях. Результаты опроса представлены на графике.



Полученные в ходе опроса данные позволяют сделать выводы, что в настоящее время роль женщины оценивается самостоятельная и независимая от мужчины, женщине следует добиваться всего самой. Но в то же время все обязанности, связанные с ведением хозяйства и которые традиционно считаются женскими, женщины должны продолжать выполнять. Опрос показал, что «женский вопрос» говорит о сложной, противоречивой и неоднозначной природе данной проблемы, что всегда влекло и повлечет за собой исследования философов.

Почву для развития «женского вопроса» всегда подготавливали философы и ведущие мыслители своей эпохи. Начиная с античности, где в связи с физическим превосходством мужчин и основываясь на этом, сложился взгляд на женщину как на «иррациональное, низшее существо», находящееся в подчинении мужчины. Общество развивается не только в науке, общественной мысли, но и в технической и технологической сферах, и это способствовало выходу женщин на рынок труда. Положение женщины в обществе в большей степени определяла эпоха: приоритетные направления общественного развития, сложившаяся система власти, религиозная направленность и т. д. Со временем жизнь общества усложнялась, что заставляло многих задуматься о явлении неравенства полов и ущемлении прав женщин, так как это не только отжившая, по сути, традиция, но и «тормоз» социального развития.

Библиографический список

1. Учение Платона о государстве и законах [Электронный ресурс] // сайт/<http://studentu-vuza.ru/>
2. Ясин Расулов. Женщина в истории человечества [Электронный ресурс] // сайт/<http://www.proza.ru/>
3. Учение Платона о государстве [Электронный ресурс] // <http://www.gumfak.ru/>
4. Е.М. Зуйкова, Р.И. Ерусланова. Феминология: учебное пособие [Текст] / М.: Маркетинг, 2001. – 248 с.

АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ТЕОРИЙ МАТЕРИНСТВА В ПСИХОЛОГИИ

О.Ф. Лысенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат психологических наук, доцент

М.В. Сафонова

Тема материнства является универсальной, присутствующей в учениях всех исторических периодов. Материнство изучается в русле различных наук, каждая из которых определяет свой круг проблем по данной теме.

Е.В. Шамарина в диссертационном исследовании выявила динамику восприятия материнства начиная с Античности и до Новейшего времени. В целом можно сказать, что материнство рассматривалось лишь как одна из социальных функций женщин.

Г.Г. Филиппова так же отмечает, что в большинстве современных исследований по вопросам материнства сохраняется социологизаторская позиция. И лишь в наши дни начали исследовать иные грани проблем материнства. Автор выделяет несколько направлений в изучении данного вопроса: культурно-исторические аспекты материнства; биологические аспекты материнства; психологические аспекты материнства.

Анализ работ, изучающих культурно-исторические и биологические аспекты материнства, поможет нам выявить предпосылки возникновения интереса к теме материнства в психологии.

Культурные и исторические аспекты материнства проанализированы в диссертационном исследовании С. Радионовой. Работы М. Мид показали, что материнская забота и привязанность к ребенку глубоко заложены в биологических условиях зачатия и вынашивания, родов и кормления грудью, что только сложные социальные установки могут полностью подавить их.

Элизабет Бадинтер, напротив, пришла к выводу, что «материнский инстинкт – это миф». Материнская любовь – это понятие, которое наполняется в различные периоды истории различным содержанием.

Таким образом, материнство – это одна из социальных женских ролей, поэтому несущественно, заложена ли потребность быть матерью в женской природе, общественные нормы

и ценности конкретной эпохи и культуры оказывают определяющее влияние на проявления материнского отношения.

В исследованиях, изучающих *биологические аспекты материнства*, мать и обеспечиваемые ею условия рассматриваются как организация физиологической и стимульной среды для развития ребенка. Большое значение придается эволюционным аспектам формирования физиологических, мотивационных и поведенческих механизмов материнства.

В этологических исследованиях материнство рассматривается с позиций оценки количества ресурсных затрат родительской особи (Д. Дьюсбери, Е.Н. Панов и др.), выявления эволюционных основ формирования паттернов родительского поведения (К. Лоренц, Н. Тинберген, Р. Хайнд и др.), взаимного обеспечения родителями и детенышами ключевой стимуляции для реализации адаптивного поведения.

Исследование физиологических и психофизиологических аспектов материнства в основном направлены на изучение нейрогуморальных механизмов полового созревания и обеспечения беременности и лактации. Для данного направления традиционным является сопоставление данных, полученных на животных и человеке. Изучается связь гормонального фона и эмоциональных состояний, их роль в развитии материнства (К. Остин, К. Флейк-Хобсон, Р.М. Shereshefsky), обеспечении эмоциональных особенностей материнско-детских отношений (А.С. Батуев, И. В. Добряков, Р.М. Shereshefsky and L.J Yarrow).

При анализе этих исследований становится ясно, что материнское поведение гормонально обусловлено, но реализуется (или нет) в зависимости от индивидуальных особенностей самки (женщины), условий взаимодействия с детенышем (ребенком) и жизненной ситуации.

Вышеуказанные подходы объединяет то, что материнство рассматривается односторонне, лишь как одна из социальных функций женщины, и только в контексте материнско-детского взаимодействия. Но не затрагивается изучение материнства как личностного феномена: влияние материнства на личность самой матери и, наоборот, влияние индивидуально-психологических особенностей женщины на ее материнскую роль; развитие и становление личности ребенка в контексте взаимодействия с матерью; психологическая готовность к материнству.

Мы видим, что оставалось довольно много неизученных вопросов по проблеме материнства. Бурное развитие психологии и формирование психологических направлений начала XX в. было сопряжено с новым этапом в развитии материнства. Согласно исследованиям Л. де Моза, на этом этапе своего развития общество (западное и европейское) начинает кардинально иначе относиться к детям. Преобладающим становится социализирующий стиль воспитания ребенка. В связи с этим в вопросе воспитания появляется такой аспект, как необходимость учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. А в наши дни начинает зарождаться поддерживающий стиль воспитания. И теперь задача общества заключается не в адаптации ребенка к социуму, а в помощи ему в становлении его индивидуальности и принятии его неповторимой личности.

Итак, вышеперечисленные факторы дали толчок для начала активного изучения материнства в психологии. Интерес к этой теме первоначально возник в русле двух направлений: при изучении роли матери в образовании ранних личностных структур (психоанализ и другие направления психологии личности: З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон, Дж. Боулби и др.); и в практических исследованиях, связанных с нарушением психического развития ребенка (задержки и нарушения психического развития, детская психиатрия, социальная дезадаптация, психологические проблемы детей и подростков: А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникотт, М. Маллер и др.). В отечественной психологии в рамках второго направления изучалось материнское отношение, материнская (родительская) позиция, детско-родительское взаимодействие (В.И. Гарбузов, Э.Г. Эйдемиллер, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, А.Д. Кошелева, И.Ю. Ильина и др.).

С.А. Минюрова и Е.А. Тетерлева при анализе психологических работ выделили два основных направления изучения материнства. Все исследования вплоть до конца XX в. рассматривают материнство как обеспечение условий для развития ребенка. А мать как объект – носитель родительских функций, лишённый субъективной психологической реальности. И лишь в последние десятилетия материнство стало изучаться как часть личностной сферы женщины. В данных исследованиях акцент делается на идее субъектности матери и ребенка (Г.Г. Филиппова, W.B. Miller и др.).

На наш взгляд, в последние годы формируется третье направление в изучении материнства. Появился интерес к комплексному, междисциплинарному изучению материнства. Что подтверждается появлением коллективных монографий: «The Different Faces of Motherhood» под ред. В. Birns и D.F. Hay, «Psychological Aspects of a First Pregnancy and Early Postnatal Adaptation» под ред. P.M. Shereshevsky и L.J. Yarrow. В отечественной психологии это исследования О.В. Баженова и Л.Л. Баз, Г. В. Скобло и О.Ю. Дубовик.

Мы считаем, что появление новых направлений изучения материнства связано с накоплением довольно обширного теоретического и экспериментального материала по проблеме. Но нет ответа на вопросы, появившиеся в наши дни в рамках указанной проблематики. Все более острой становится демографическая ситуация. Все большее число женщин главенствующую роль в своей жизни отводят самореализации в профессиональной деятельности. А рождение детей и реализация себя как матери уходит на второй план. И это не смотря на экономическое стимулирование к рождению детей, активную пропаганду и социальное одобрение образа женщины как матери и жены.

Самостоятельным направлением можно считать перинатальную психологию, занимающуюся проблемами беременности, родов, послеродового периода в психологическом и физиологическом аспекте. Актуальность этих аспектов материнства обусловлена социальным запросом и бурным развитием такой отрасли психологической практики, как психологическая помощь матери и ребенку.

Более подробную классификацию теорий материнства в психологии представила Г.Г. Филиппова. В рамках первого подхода, где материнство рассматривается в контексте материнско-детского взаимодействия, существует много направлений, которые можно объединить следующим образом.

1. Феноменологическое. Выделяются и подробно описываются функции матери (Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова и др.), особенности ее поведения, переживаний, установок, ожиданий и т.п. (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон, Дж. Боулби, D.N. Stem и др.). Популярным является выделение типов и стилей материнского поведения, отношения, позиции (Д. Винникотт, М. Кляйн и др.). В этих исследованиях наиболее ярко проявляется ориентация на возрастные особенности ребенка.

2. Психолого-педагогическое направление. Рассматриваются психолого-педагогические и физиологические аспекты проблем беременности, родов и послеродового периода. В этих исследованиях используется семейно-ориентированная психотерапия в период ожидания ребенка (ориентация на «сознательное родительство»). Но достаточно развернутых исследований влияния на развитие ребенка разнообразных практик подготовки к родам практически нет. В этой связи Р.К. Махмутова пишет об исследовании Л.Ф. Обуховой и О.А. Шаграевой, которое демонстрирует отнюдь не радужные результаты. На наш взгляд это в некоторой степени связано с тем, что такие формы психологической помощи ориентируются на роды как основную и часто конечную цель. А первые серьезные трудности (которые отражаются на ребенке) возникают у женщины, как матери и как личности, чаще всего после родов.

3. Психотерапевтическое направление. В его рамках изучаются особенности матери и родителей, которые рассматриваются как источник нарушения психического развития ребенка. В плане анализа влияния особенностей матери на психическое развитие ребенка и формирование у него разнообразных отклонений этого развития предлагается типология материнского отношения и шире – типология матерей.

Второе направление исследований в области материнства акцентирует внимание на материнстве как части личностной сферы женщины. В рамках этого направления можно выделить следующие аспекты.

1. Материнство как стадия половозрастной и личностной идентификации анализируется с точки зрения личностного развития женщины, психологических и физиологических особенностей разных периодов репродуктивного цикла (в отличие от других периодов жизни) и т.п. Все исследования подтверждают, что одной из наиболее важных фаз считается беременность. В ходе этого периода жизни женщины существенно перестраивается ее сознание и взаимоотношения с миром (Г.Г. Филиппова, Ю.И. Шмурак и др.).

2. Девиантное материнство. Сюда включаются проблемы, связанные не только с матерями, отказывающимися от своих детей и проявляющими по отношению к ним открытое пренебрежение и насилие, но и проблемы нарушения материнско-детских отношений, которые служат причинами снижения эмоционального благополучия ребенка и отклонений в его оптимальном психическом развитии в младенческом, раннем и дошкольном возрастах (В.И. Брутман, М.С. Радионова, А.Я. Варга, D. Pines и др.).

3. Онтогенетические аспекты формирования материнства. Считается, что особенности материнского отношения определяются не только культурным и социальным статусом женщины, но и ее собственной психической историей до и после рождения. Выделяются разные этапы развития и становления женщины как матери. При этом многие исследователи отводят главную роль в становлении психологической готовности к материнству отношению девочки со своими матерью и отцом, и периоду беременности и после рождения ребенка (С.Ю. Мещерякова, Г.Г. Филиппова и др.).

Представленный краткий обзор исследований в области психологии материнства позволяет заключить, что изучение материнства первоначально проводилось в контексте изучения роли матери в развитии ребенка. Позднее появляются направления, которые акцентируют внимание на материнстве как части личностной сферы женщины. В последние годы появился интерес к комплексному, междисциплинарному изучению материнства. Так же в современных исследованиях выделилось и активно развивается новое направление – перинатальная психология.

Библиографический список:

1. ДеМоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
2. Минюрова С.А., Тетерлева Е.А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства // Вопросы психологии. 2003. – №4. – С. 63 – 75.
3. Радионова М.С. Динамика переживания женщиной кризиса отказа от ребенка. Дисс. канд. психол. наук, М., 1997.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
5. Шамарина Е.В. Культурный смысл материнства в западноевропейской и отечественной философской мысли: диссертация кандидата философских наук – Барнаул, 2008.

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ СМЕРТНОЙ КАЗНИ

М.А. Соколов

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доктор философских наук, профессор

В.В. Минеев

Рассмотрим некоторые аргументы за и против смертной казни. В процессе развития философии и социологии и внедрения выводов этих наук в социальную практику отношение к смертной казни складывалось далеко не однозначное. Неоднозначность отношения к смертной казни выражается в существовании большого количества аргументов «за» и «против». Соответственно, можно говорить о двух главных «лагерях» – ретенционистах и аболиционистах. Между лагерями четко проведена граница, но вот систематизировать аргументы, вписать их в какую-то одну парадигму не просто. Как следствие, продолжается бесконечный спор по поводу необходимости (допустимости) смертной казни «в цивилизованном обществе».

Как правило, упоминаются три основных парадигмы: ретрибутивистская, инструментальная, утилитаристская.

1) Ретрибутивистская парадигма предполагает рассмотрение смертной казни в качестве акта наказания, мщения за преступление. Это следует из самого понятия ретрибутивизм. Наказание обусловлено, так сказать, заслужено правонарушителем самим актом совершения преступления. Данная парадигма включает в себя, по меньшей мере, три концепции.

«Смертная казнь – это месть (общества, государства, социальной группы, класса)»[1].

По сути это теоретический анахронизм, но он активно используется и противниками, и циничными сторонниками казни [1]. Сторонники трактуют аргумент согласно принципу талиона «око за око», а точнее, кровной мести; противники же утверждают, что общество (государство), казня преступника, никак не может мстить по той простой причине, что преступник сам является частью общества.

«Смертная казнь – возмездие» [1]. Довольно простая и для многих привлекательная идея воздаяния. Смысл идеи в том, что совершение преступления ведет к наказанию, реализуемому государством [1]. В отличие от мести, государство актом смертной казни участвует в поддержании социальной справедливости [1]. Возмездие предполагает соизмеримость с деяниями преступника [1]. Но в случае возмездия смертная казнь становится противоречивой. С одной стороны, категорический императив нравственного воздаяния (основывается на свободе воли преступника на момент преступления); с другой, посягательство государства на жизнь преступника, который в свою очередь сам является продуктом общества и деятельности государства [1]. То есть государство не может выступать в качестве палача, так как преступник выводится на эшафот после нарушения законов государства. Государство выступает в нескольких ролях (судьи и палача), возникает конфликт ролей, и сама идея воздаяния теряет смысл и становится мстью.

«Смертная казнь – кара» [1]. Концепция нашла отражение в законодательствах многих стран. Она характерна больше для представителей права и юриспруденции, но популярна и среди широких слоев общества. Смысл концепции содержится в понятии кары: целебное причинение страдания преступнику путем праволишений или правоограничений. Такое понятие кары справедливо для любого уголовного наказания, но смертная казнь является исключением. Причиной тому является то, что лишение жизни не является ни ограничением в правах (то же право на жизнь), ни воздействием на субъект, ни причинением ему страданий.

2) Инструментальная парадигма сводится к пониманию смертной казни как инструмента, средства для решения различных задач, стоящих перед государством в области уголовной политики [1]. В ней так же присутствуют несколько концепций.

Элиминация [1]. Преступник рассматривается как опасное заболевание, носитель зла, и от него необходимо избавиться, а смертная казнь – «лекарство». Яркий пример элиминации – смертная казнь серийных убийц.

Мера социальной защиты [1]. Преступник является просто преступником, отношение к нему нейтральное. Смертная казнь рассматривается как превентивная мера против дальнейших преступлений и появления новых преступников, то есть её можно назвать мерой запугивающей, назидательной и в то же время воспитательной со стороны общества по отношению к своим членам, возможно намеревающимся преступить закон.

Мера обеспечения крупных реформ [1]. В этой концепции казнь рассматривается как чрезвычайная мера по поддержанию порядка в чрезвычайных ситуациях. Согласно духу этой концепции, казнь в мирное время использоваться не должна. Пример государства, где принцип закреплён законодательно, – Казахстан.

3) В рамках утилитаристской парадигмы моральная ценность поступка определяется его полезностью. Сама парадигма появилась тогда, когда люди пришли к договору с государством и делегировали ему часть своих прав по обоюдному согласию, и государство стало взаимно ответственным перед ними (защита жизни, собственности, благосостояния). Теперь наказание применяется для того, чтобы гарантировать продолжительное спокойное существование и удержать людей от совершения преступления. Утилитаристская парадигма также включает множество вариаций.

Скалярный консеквенциализм – теория, в которой из всех возможных действий только одно признаётся правильным, а от остальных необходимо отказаться [2]. Но проблема этой концепции в том, что в случае казни общество, по сути, совершает убийство, что не есть хорошо, и это действие, исходя из общего духа парадигмы, не может считаться правильным. Не совершая казнь, общество может оставить жизнь человеку, который в дальнейшем может свершить преступление, как это ни парадоксально, не может считаться полезным для общества.

Вероятностный консеквенциализм несколько сложнее: вывод о том, нравственно наше действие или нет, зависит от того, какие последствия мы ожидали, а не исходит из фактических ре-

зультатов [2]. Здесь проблема в том, что мы можем получить рост преступности в обоих случаях (казнить, помиловать). Например, в первом – лишить родителя детей (один, двое), что возможно утянет их в криминальную среду. Во втором может сработать принцип талиона «око за око», то есть кровная месть.

Разумный консеквенциализм: наше действие правильно, если мы сознательно рассчитываем только на эти и только на лучшие результаты [2]. Но и здесь есть проблемы. Ожидания не всегда совпадают с результатами, рецидив в случае помилования, увеличение количества преступлений в случае казни (иногда это обуславливается местью обществу со стороны близких казненно-го). Двойной консеквенциализм: объективно правильное действие – действие с лучшими последствиями; нравственно правильное действие – любое действие с лучшими разумно ожидаемыми последствиями [2]. Относительно первого можно сказать то же, что и относительно скалярного консеквенциализма, а по поводу нравственно правильного действия – то же, что и по поводу разумного консеквенциализма.

Обсуждается большое количество аргументов и контраргументов. Например, казнить выгоднее, чем содержать пожизненно. Контраргумент: заключенные могут работать и приносить выгоду. Звучит цинично, но такие аргументы существуют и не лишены смысла в совокупности с остальными. Также возможность осознать вину во время заключения и лишенность этой возможности в случае казни. Сюда же можно добавить возможность судебной ошибки, причем уже без возможности что-либо исправить. Также большое количество преступников совершают преступления по типу похода в магазин, где прайс-листом является уголовный кодекс, и когда преступник набирает преступлений на пожизненное заключение, он не имеет дальнейших причин себя ограничивать. Вот еще один аргумент и контраргумент – снижение качества следствия при наличии казни, то есть полицейские не будут видеть смысл в расследовании сложного дела, а по сути, поведут на плаху первого попавшегося (отсюда же частично и вытекает судебная ошибка), а казнь не даст эту ошибку выявить. Как контраргумент выступает увеличение уровня законопослушности параллельно с ухудшением качества следствия, так как мало у кого будет желание за малейшую провинность быть поставленным к стенке.

Также очень серьезно стоит вопрос: «Где та граница, после которой пора казнить?». Например, в Китайской Народной Республике очень большой перечень преступлений, караемых смертной казнью через расстрел. Из них помимо тяжких насильственных преступлений, терроризма казнью караются коррупция, производство и распространение фальсифицированных медицинских препаратов и много других преступлений. В то время в Российской Федерации, в соответствии со статьёй №59 уголовного кодекса РФ, смертной казнью караются только тяжкие насильственные преступления. При этом казнь не применяется к женщинам, несовершеннолетним и выданным нашему государству другим государством лицу в целях уголовного преследования. Самое главное – это то, что на казнь введен мораторий, то есть временный запрет (отсрочка, воздержание), и смертный приговор заменяется пожизненным заключением. В это же время в Европе смертная казнь отменена почти везде, а в некоторых странах нет и пожизненного заключения, например, Норвегия с максимальным сроком заключения в 25 лет. Единственная страна Европы, где казнь не отменена – это Республика Беларусь. Там к казни приговариваются лица, совершившие тяжкие насильственные преступления и террористические акты. Но нужно учесть, что наказание назначается судом исходя из законодательства государства, в котором даны только, скажем так, «основные принципы судопроизводства», а сам вид наказания, его срок или даже казнь назначаются именно судом. То есть вынесение наказания субъективно, что в случае смертной казни не означает ничего хорошего, ведь здесь необходима максимальная объективность.

Сравнение аргументов и контраргументов, связанных со всеми перечисленными парадигмами, позволяет прийти к следующим выводам. Во-первых, некоторые люди, приговоренные к пожизненному заключению, склонны к рецидиву даже в тюрьме (например, Педро Алонсо Лопес), попыткам побега и так далее. Контраргументом является продолжительность и качество жизни пожизненно заключенных (по крайней мере, в России). Об этом, во-первых, свидетельствует почти постоянное количество пожизненно заключенных, хотя их количество, по логике, должно увеличиваться. Количество это на 2004 год составляло 1545 человек, а на 2009 год 1509 чело-

век, в 2013 году 1844 человека. В их число входят как приговоренные непосредственно к пожизненному заключению, так и те, кому казнь заменили данным видом наказания. Объясняется все это тем, как содержатся заключенные и что они при этом переживают. Это очень хорошо описано в статье в Российской газете [3]: «В камерах тюрем царит стерильная чистота: за малейшую складку на постели или пылинку арестантов наказывают. Ложиться или даже присаживаться на кровать в течение дня запрещено. Тишина в коридорах такая, что в склепах, кажется, громче. Через несколько лет, все пожизненно осужденные становятся чем-то похожи друг на друга: бледные лица, безжизненные глаза, запуганная осанка. По словам тюремных психологов, первый год пожизненного заключения человек привыкает к новым условиям. Потом еще года три идет период стабилизации, в это время заключенный похож на робота. Он выполняет команды, не задумываясь. Далее – два пути. Если человек адаптируется, он сможет и дальше оставаться роботом. Если нет, наступает третья стадия – быстрое угасание. И умственное, и физическое». Средний срок, который проживает арестант – пять-семь лет. О том же мной было прочитано в еще одной газете: были приведены почти такие же сроки, хотя для одной из колоний назывались сроки в 3 года, и описаны подобные состояния. Самое главное, что еще стоит добавить, – такой заключенный сможет выйти из колонии только через 25 лет. А в свете таких сроков: заключения, условно-досрочного освобождения, в России еще не один заключенный, приговоренный к пожизненному заключению, не выходил на свободу. Также сюда можно добавить другие аргументы: пожизненно заключенные работают во время отбывания срока, сохраняется возможность исправления судебной ошибки и так далее. Таким образом, можно считать оптимальным в качестве высшей меры наказания использовать именно пожизненное заключение. Оно вполне может выступать и в качестве сдерживающего средства, и в качестве формы наказания. А область применения смертной казни относится, прежде всего, к условиям военного времени, возможно, также к преступникам, которые остаются опасными для общества, даже находясь в тюрьме.

Библиографический список

1. Инструментальная и ретрибутивистская парадигмы смертной казни: <http://deathpenalty.narod.ru/>
2. Социально-философский анализ наказания: ретрибутивизм и консеквенциализм: <http://dis.podelise.ru/text/index-24499.html?page=6>
3. Российская газета – Расстрельная статья: <http://www.rg.ru/2010/05/14/pozhizn-srok.html>

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В.Я. Фишер

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор

С.Н. Ценюга

Одной из актуальных проблем, которая стоит перед современным обществом, это отказ подрастающего поколения читать.

А между тем, художественные произведения, являясь готовым культурным материалом, помогают детям открывать и объяснять жизнь общества и природы, постигать мир человеческих взаимоотношений, осознавать множество ценностей, существующих в мире, способствуют их развитию и образованию [5], в том числе и литературному. Это развитие можно определить как процесс и результат качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного опыта в разных видах художественной деятельности.

Воспринимаемые на слух разнообразны тексты постепенно усложняются по структуре, содержанию, жанровым особенностям. Вначале побуждаемые взрослым, затем самостоятельно дети уже могут предугадывать события и их последствия, исходя уже из накопленного опыта.

По утверждению В.А. Левина литературное развитие одно из необходимых условий становления человека современной культуры, самостоятельно строящего свою жизнь и отвечающего

за свои поступки перед людьми и совестью [2]. Т. е. процесс литературного развития носит социальный характер.

Сегодня ученые говорят о том, что разрушается ценность чтения. Неумение читать, непонимание смысла текста затрудняют обмен информацией, влияют на качество образования, делают человека уязвимым в общении, в аргументации сказанного, не позволяют создать напряженную по духу, плотную по содержанию социокультурную среду [3]. Выход из данной ситуации является приоритетным на сегодняшний день.

Исходя из этого, целью настоящей статьи является рассмотреть, как литературное развитие влияет на механизмы социализации подрастающего поколения.

Вместе с тем нужно понимать, что чтение не является в чистом виде передачей сведений от одного субъекта другому. В процессе восприятия печатной информации происходит активизация мыслительных способностей читателя, «возбуждение в голове индивида того, что имеется в ней благодаря личному жизненному опыту». Именно в этом заключается социальность чтения. Речь идет не о простом непосредственном восприятии человеком отдельных объектов, явлений окружающего мира и пополнении индивидуального жизненного опыта. В ситуации чтения, в его процессе индивид приобщается к коллективному опыту человечества или его отдельных групп, т. е., осуществляется своего рода социальная деятельность [1].

Хотелось бы остановиться на проблемах, которые затрудняют процесс социализации в современном обществе.

Среди них можно выделить следующие:

Социально-культурные проблемы (приобщения личности к определенному уровню культуры, к той или иной совокупности знаний, умений и навыков);

Естественно-культурные проблемы (достижением человеком определенного уровня физического и сексуального развития);

Социально-психологические (отсутствие каких-либо внутренних ограничителей и норм; проблемы связаны со становлением самосознания молодых людей, их самоопределением, самоактуализацией, самоутверждением и саморазвитием). И многие другие проблемы.

Каковы же механизмы социализации посредством литературного развития.

Под влиянием агентов социализации (которыми обычно являются родители и учителя) у ребенка формируются интеллектуальные, социальные и физические навыки и умения, необходимые для успешного выполнения своих социальных ролей. По мнению классика западной социологии американского социолога Н. Смелзера социализация не является односторонним процессом, – не только общество влияет на индивида, но и индивиды сами приспособляются к требованиям общества, ищут с ним компромисс. [4]. Данное высказывание справедливо и в отношении литературного развития.

Н. Смелзер, отмечает, что дети в значительной мере усваивают роли и правила поведения в обществе от таких вторичных агентов социализации как средства массовой информации (из телевизионных передач, газет, фильмов и др.). С уверенностью можно сказать, что детская литература, также оказывает глубокое воздействие на процесс социализации, способствуя формированию определенных ценностей и образцов поведения.

Н. Смелзер выделяет психологические механизмы социализации по критерию позитивности, работающие, с нашей точки зрения, также и в процессе литературного развития. К позитивным механизмам социализации, формирующим желательные качества социального субъекта, относятся: имитация – осознание стремления ребенка копировать определенную модель поведения; идентификация – способ усвоения детьми в первую очередь родительского поведения, а также других значимых взрослых, их установок и ценностей как своих собственных [7].

В свою очередь А.В. Мудрик, занимаясь, исследованием процесса социализации подрастающего поколения, выделяет иные механизмы социализации.

Социализация ребенка посредством чтения во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда «механизмов», которые можно разделить на «социально-психологические механизмы» и «социально – педагогические механизмы».

К социально-психологическим механизмам социализации посредством чтения можно отнести следующие:

Импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов (что характерно для детского возраста от нескольких месяцев до 1-2 лет). Чтение ребенку книг родителями в этом возрасте способствует запечатлению в его памяти образов, увиденных на страницах книг, а также запоминанию ощущений при соприкосновении с фактурами различных материалов (бумажного текста книги, картинок из картона и др. элементов, «встроенных» в современные книжки для самых маленьких) и т. п.

Экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами. Этот процесс происходит в возрасте 2-4 лет, когда ребенок уже может повторять прочитанный родителями текст (особенно детские стихи).

Подражание – следование какому-либо примеру, образцу. В данном случае это – один из путей произвольного или непроизвольного усвоения человеком социального опыта. В детском возрасте появление кумира, это достаточно распространенное явление. Ребенок пытается копировать поведение героев – персонажей любимых сказок и других произведений. Это может осуществляться в театрализованной деятельности.

Идентификация – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом. Дети в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом собственные им образцы поведения, стиль жизни и т. д.

Рефлексия – внутренний диалог, в котором ребенок делает попытки рассмотреть, оценить, принять или отвергнуть те или иные ценности, нормы, образцы поведения, описанные на страницах книг. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными «Я человека» или, например, с реальными или вымышленными лицами (героями или персонажами книг). С помощью рефлексии ребенок может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого, характерно для подросткового возраста (от 10 до 15 лет).

К социально-педагогическим механизмам социализации посредством чтения можно отнести следующие:

Традиционный механизм социализации в семье – усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые заложены в текстах книг, в иллюстрациях. Этот процесс происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов, правил, предпочтений в выборе книг, оценки значимости чтения, наличия и состава домашней библиотеки и пр.

Институциональный механизм функционирует в процессе взаимодействия человека с различными организациями (социальными институтами), как специально созданными для его воспитания (семья), образования, социализации (школа), так и реализующими функции социализации посредством чтения параллельно с основными функциями (библиотеки, кружки, а также СМИ). В ходе обращения человека к различными институтами и организациями, связанными с книгами, чтением, происходит постепенное накопление им соответствующих знаний и опыта, освоение им образцов социально одобряемого поведения, а также конфликтного или бесконфликтного способов выполнения социальных норм. Средства массовой коммуникации, как социальный институт (книги и периодические издания, радио, телевидение, мультимедиа, Интернет и др.) оказывают влияние на социализацию личности не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач и т.п.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия ребенка с субъективно значимыми для него лицами, мнения которых для него важны. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря процессам эмпатии,

идентификации и т. д. В случае с литературным развитием значимыми лицами могут быть родители, другие родственники, учитель, библиотекарь, а также друг – сверстник своего или противоположного пола (в более старшем возрасте). Естественно, что значимые лица могут быть членами тех или иных организаций и групп, с которыми ребенок взаимодействует.

Субкультурный механизм социализации посредством чтения действует в рамках определенной возрастной или иной субкультуры. Он оказывает действие в подростковом возрасте и может накладываться и усиливать либо ослаблять действие перечисленных выше механизмов. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс социальных норм и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или культурного слоя, который создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной или социальной группы. Субкультура влияет на социализацию ребенка через ее носителей (это могут быть сверстники, одноклассники и др.), т. е. лица, мнение которых для него особенно значимо (референтная группа). При этом они могут восприниматься как авторитетные личности, например, в вопросах чтения [6].

Таким образом, литературно развиваясь, ребенок проходит все этапы социализации, включается во все процессы приобщения к культуре, коммуникации и образования. Приобщение к книге является важным этапом в жизни индивида детского и подросткового возраста и во многом определяет развитие личности и последующее участие в общественной жизни.

Библиографический список

1. Аникина М.Е. Чтение как фактор социализации молодежной аудитории [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://uchebnikfree.com/uchebniki-journalistika/chtenie-kak-faktor-sotsializatsii-molodjnoy-5016.html> (дата обращения: 19.04.14);
2. Гогоберидзе О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер., 2013.- 464 с.;
3. Гриценко З.А. Читательское развитие ребенка дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8 с. 19-27.;
4. Колосова Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования Москва, 2011 г.;
5. Кухар М.А. Литературное образование детей: практикум для студентов факультете педагогики и психологии детства, обучающихся по направлению 050400.62 Психолого-педагогическое образование (квалификация «бакалавр»); Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2012.- 116 с.;
6. Мудрик А.В. Социализация человека. – Москва: Академия, 2006. – 304 с.);
7. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. – Москва: Феникс, 1994. – С. 109.

ОБУЧАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭТИКИ ЛИДЕРСТВА

О.С. Ардюкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доктор философских наук, профессор

Е.Н. Викторук

Сегодня понятие «лидерство» характеризуется принадлежностью ко многим отраслям знаний и рассматривается как самостоятельная единица в исторических, политических и юридических науках, с точки зрения биологических и эволюционных аспектов, а также в управлении, экономике, социологии, философии и религии. Более того, «лидерство» является самостоятельной бизнес-индустрией. Так, крупнейший в России книжный интернет-магазин «Ozon» предлагает 4 142 товара в категории «Лидерство». А колоссальное количество программ в тренинговых и консалтинговых центрах не поддается объективным подсчетам.

Тема лидерства актуализируется сегодня запросом общества и изменяющейся экономики на специалиста «нового типа». Лидерство называется в перечне ведущих профессионально важных качеств и необходимых компетенций выпускника в образовательных программах нового поколения.

В разные периоды времени многие ученые уделяли большое внимание феномену лидерства (Р. Стогдилл, Д. МакКлелланд, У. Беннис и Б. Нанус, Б. Басе, К. Бланшар, Г. Граен, Р. Лайкерт, Р.

Танненбаум, Ф. Фидлер, Дж. Хаит, П. Херсей, В. Шмидт, З.Фрейд, Дж. Рост, Дж. Максвелл, М. Ван Вюгт, А. Ахуджа, Ю.П. Адлер, К. Гринт и П. Коэстенбаум, К.Калашников, Мирзоян В.А., А. Дианина-Хавард и др.). Несмотря на многочисленные исследования, вопросы лидерства продолжают вызывать интерес у представителей научного сообщества. Такое внимание обусловлено ужесточением конкуренции, смещением акцентов конкурентной борьбы с технологических аспектов на эффективность и компетентностные характеристики лидера.

Сегодня в условиях реформирования и гармонизации системы высшего профессионального образования на первый план выходит компетентностный подход, который призван обеспечить экономику страны конкурентоспособными кадрами, так как направлен на развитие у будущих специалистов комплекса профессиональных компетенций, являющихся «фундаментом» в построении социальной карьеры. Необходимо отметить, что «в отличие от термина «квалификация», компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию» [Терехина А.В., с.13].

По мнению авторов статьи «Ценности инновационной деятельности для студентов, экспертов и предпринимателей Красноярска: желаемый идеал, надежды и реальность» Е.Н. Викторук и Ю.Н. Москвича, именно качества и компетенции эффективных лидеров привели в последние десятилетия к успешному развитию достаточно большое число стран (Сингапур, Япония, республика Корея) и являются для них не только теоретически важными, но и реально действующими факторами успеха.

Необходимо отметить, что важнейшим ресурсом для построения социальной карьеры, который интегрирует выпускника современного вуза в профессиональное сообщество, выступают профессионально-этические компетенции, направленные на решение этических дилемм, возникающих в ходе профессиональной деятельности. Применительно к этическому образованию это отражается в расширении содержания предметной сферы этики, а также в изменении методологического и методико-дидактического обеспечения курсов прикладной этики. Новые этико-образовательные технологии в практико-ориентированных этических курсах развиваются в направлении исследовательского, инновационного обучения, в рамках которого учебный процесс проходит как поиск познавательных-прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах профессиональной деятельности).

Изучение особенностей и перспектив развития этического образования ведется нами в рамках научно-образовательного проекта «Лаборатория прикладной и практической этики». Необходимо отметить, что эксперимент по «радикализации» очевидной этической прагматики в изучении вопросов этики науки мы ведем с 2006 года. Понимание мировоззренческой и практической значимости учебных материалов побудило к поиску форм этико-практического знания, дающих ощутимый этико-воспитательный результат, и позиционирующих этическое знание как современное, динамично развивающееся, соответствующее современным образовательным технологиям. С этой целью материал лекции, где рассматриваются теоретико-методологические вопросы на стыке «общая этика/ этика науки», плавно переводится в формат семинара-практикума. Семинары-практикумы направлены на формирование профессионально-этических компетенций и обучение навыкам решения этических дилемм, возникающих в ходе профессиональной деятельности (Stakeholder Analysis, Дж. Фрицше), а также позволяют формировать навыки самопрезентации, общения, корректного выражения эмоций и понимания их выражения у окружающих (практико-ориентированная методика «Значки», М. Доэл, С. Шадлоу).

Итак, одной из методик решения этически проблемных ситуаций, известной благодаря учебнику Д.Фрицше «Этика бизнеса: глобальная и управленческая перспектива», является Stakeholder Analysis (анализ заинтересованных сторон). Методика предполагает следующие шаги: 1) перечисление заинтересованных сторон с учетом «выигрывающих» и «проигрывающих», выявление разновидностей ущерба и выгод для каждой стороны; 2) «этико-моральная диагностика», выявление характера этических нарушений (обман, воровство, несправедливая дис-

криминация, принуждение и др.); 3) определение круга и уровня нарушенных этических норм (гипернормы, нормы макро- и/ или микросоциальный контракт); 4) выявление аспектов, сопряженных с этическим (экономический, социальный, политический, технологический), и определение наиболее весомых в свете выявленных стейкхолдеров; 5) измерение остроты этического аспекта по шести критериям (масштаб последствий, общественный консенсус, вероятность наступления последствий, временной разрыв, близость, концентрация эффекта); 6) принятие решения, в соответствии с двустадийной моделью поддержки этических управленческих решений.

Нами установлено, что метод моральной аргументации, разработанный для этики бизнеса, эффективен и других сферах, где управленческие решения имеют сильный этико-моральный контекст. Очевидно, что алгоритм стейкхолдеранализа может успешно применяться в политической этике, в этике науки. С 2006 г. мы проводим семинар-практикум для аспирантов «Этика и аксиология науки». Этот этико-дидактический эксперимент прошел ряд этапов. 1) 2006-2007 – определение применимости стейкхолдеранализа к решению этических дилемм в сфере науки; 2) 2008-2009 – использование стейкхолдеранализа в этико-деловой игре и ситуационном анализе; 3) 2010-2013 – обучение самостоятельному поиску проблемных ситуаций в сфере науки и формированию кейсов; обучение «тренеров» и разработка механизмов контроля качества освоения стейкхолдеранализа. Анкетные опросы и дебрифинги по итогам курса подтверждают высокую востребованность освоения новой моральной аргументации в обществе позднего модерна с принципиально иными ценностями пострациональной морали.

Практико-ориентированная методика «Значки», главным образом, направлена на формирование профессионально-этических компетенций. Согласно авторской методике, оптимальная численность участников группы составляет от четырех до восьми человек, включая преподавателя. Тем не менее, возможна работа в микрогруппе – преподаватель и студент. В целях инициации обсуждения вопроса, связанного с самовыражением, предусматривается использование следующих значков: «Кампания по атомному разоружению», «Я участвовал в марафоне», «Иисус жив!», «Горжусь, что я «голубой», «Желаю приятно провести день», «Спасите кита», «Место женщины – среди ее единомышленниц». Значки наряду с речью, одеждой, жестами являются одним из способов самовыражения, поэтому предлагаемое упражнение призвано помочь студенту понять и осознать степень влияния «личного стиля на рабочую практику» [Дозл М., Шадлоу С., с. 54].

Для этого проводится предварительное групповое обсуждение каждого из семи значков в течение трех минут. Студентам необходимо ответить на вопрос: «Какой смысл несет в себе каждый из значков?». Далее группе предлагается сравнить значки на предмет их «приемлемости», уместности и выявить их общие принципы и противоречия. На следующем этапе участникам необходимо ответить на вопрос «Существует ли ситуация, способная изменить вашу точку зрения на использование того или иного значка?» (например, визит человека с определенным значком в больницу, дом престарелых, заседание суда по делам несовершеннолетних). После групповой дискуссии участникам предлагается примерить на себя один из значков, описав окружающую обстановку и внешний вид человека, который мог бы надеть выбранный значок. Затем группа дает обратную связь (какие мысли и чувства возникают по поводу каждого участника со значком), а участник, примеривший значок, сопоставляет высказывания членов группы с собственными ожиданиями. В конце занятия студенты пишут краткий самоотчет. Необходимо отметить, что авторы методики допускают замену предлагаемых значков, т.к. «более наглядно и впечатляюще выглядят значки, если в них включены надписи, близкие по духу участникам обсуждения значков» [Дозл М., Шадлоу С., с. 55].

В результате апробации методики было установлено, что практико-ориентированная методика «Значки» позволяет участникам занятия поэкспериментировать с личным стилем, находясь в ситуации обучения. Групповая дискуссия помогает получить максимально полную обратную связь о том, как каждый из значков, может быть воспринят другими людьми, и какое влияние внешний вид может оказать на процесс формирования образа будущего профессионала. Участники приобретают уникальный опыт межличностного общения и самовыражения.

Данная методика способствует формированию следующих профессионально-этических

компетенций: способности прогнозировать поступки окружающих, опираясь на знания о личности собеседника, полученные из предыдущего опыта общения; готовности уважать мнение другого человека; способности соответствовать моральным нормам и образцам поведения, принятым в профессиональном сообществе.

Необходимо отметить, что хорошо отработанные методики тренинговых занятий по этике способствуют формированию доверия к преподавателю, как специалисту владеющему этическими программами успешной деятельности; создают климат «микрогруппы», благодаря которому синергично объединенный опыт студентов и преподавателя создает «зону ближайшего этико-морального развития» (См. Elena N. Viktoruk, Olga S. Ardykova Universals and Pragmatics as Substantial Reference Points of Modern Ethical Education / Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 6 (2013 6). – Krasnoyarsk, 2013. – С. 896-904).

Моральный выбор, как система определенных стратегий, должен быть спроектирован и натренирован, что возможно только благодаря технологичным образовательным подходам. Хорошо отработанные методики по принятию этических решений: а) формируют доверие к компетентному специалисту, владеющему этическими технологиями успешной деятельности; б) создают благоприятный организационный климат, что позволяет достичь положительного эффекта, зачастую превосходящего очевидные «плановые» ожидания.

Библиографический список

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом /Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. М: ЮНИТИ, 2002. 560 с.
2. Викторук Е.Н., Ардюкова О.С. Универсалии и прагматика как содержательные ориентиры современного этического образования // Журнал СФУ Серия: «Гуманитарные науки», 2013, том 6, №6, С. 897-905
3. Вюгт М. Избранные. Эволюционная психология лидерства /Марк Ван Вюгт, Анджана Ахуджа. М.: Карьера Пресс, 2012. 304 с.
4. Вяземский Е., Кишенкова О. Политика – искусство или идеальный лидер и профессия на все времена. URL: http://www.ug.ru/old/ug_pril/gv/97/22/t4_1.htm
5. Грицанов А. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Мн.: Книжный Дом. 2003. 1280 с.
6. Джуэлл Л. Лидерство в новую эпоху. URL: <http://www.management.com.ua/ld/ld016.html>
7. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы / Пер. с англ. яз., под ред. Б.Ю. Шапиро. – М.: АО «Аспект Пресс», 1995. – 237 с. – С. 54-62.
8. Иванова И.В., Смирнова О.В. Интегральное понимание лидерства: социально-философский аспект // Философия. Наука. Культура: Сборник статей слушателей, соискателей кафедры философии ИППК МГУ. Вып.5, – М.: Издательство МГУ, 2003. – С. 100 – 105.
9. Калашников К. Роль и место теорий лидерства и командообразования // Управление персоналом, 2008, №6. URL: <http://www.top-personal.ru/issue.html?1520>
10. Лосев А.Ф. Эстетика возрождения URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Losev_EstetVozi/_Index.php
11. Мирзоян В.А. Управление и лидерство: сравнительный анализ теорий лидерства // Вопросы философии, 2013. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=771&Itemid=52
12. Максвелл Дж. Воспитай в себе лидера. Минск: Попурри, 2007. 400с.
13. Москвич Ю.Н., Викторук Е.Н. Ценности инновационной деятельности для студентов, экспертов и предпринимателей Красноярска: желаемый идеал, надежды и реальность // Журнал Сибирского федерального университета Серия: «Гуманитарные науки», 2011, том 4, №11, С. 1507-1525
14. Рожички Э. Возможно ли моральное лидерство?. URL: <http://dialogs.org.ua/ru/cross/page10759.html>
15. Терехина, А.В. Компетенции и компетентности как критерии востребованности социумом будущих выпускников URL: <http://tiugsha.ru/docs/nich/iotvo2011.pdf>
16. Хавард А. Нравственное лидерство URL: <http://www.youtube.com/watch?v=-WpIUDbeJsI>
17. Elena N. Viktoruk, Olga S. Ardykova Universals and Pragmatics as Substantial Reference Points of Modern Ethical Education / Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 6 (2013 6). – Krasnoyarsk, 2013. – С. 896-904
18. Фритцше Д., Этика бизнеса. Глобальная и управленческая перспектива СПб.- Олимп-Бизнес – 2002, 327 с.

МЕТОДИКА ПРОЩЕНИЯ ТРУДИ ГУВЬЕ КАК ЭТИКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Л.В. Довыденко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доктор философских наук, профессор

Е.Н. Викторук

Современное общество живет в эпоху стремительных перемен, которые затрагивают все без исключения сферы общественной жизни. Изменения, происходящие в политической, духовной и социальной сферах напрямую связаны с изменениями в сфере морали, возрождением нравственной культуры, возрастанием потребности в воспитании у будущего поколения гуманистических, общечеловеческих ценностей. Востребованность этического образования на сегодняшний день является следствием гуманизации образования в целом, ориентации на человека и его потребности, увеличением значимости построения стратегий социальной карьеры и социальных коммуникаций в информационном глобализирующемся мире.

Отвечая на запросы стремительно меняющегося общества, этическое образование находится сегодня в ситуации смены парадигм, что отражается в расширении содержания предметной сферы этики, а также в изменении методологического и методико-дидактического обеспечения курсов прикладной этики. Новые этико-образовательные технологии в практико-ориентированных этических курсах развиваются в направлении исследовательского, инновационного обучения, в рамках которого учебный процесс проходит как поиск решений этических дилемм, иллюстрирующих примеры конкретных жизненных ситуаций.

Одной из таких технологий выступает концепция прощения, разработанная канадским философом Труди Гувье. Методика прощения была нами изучена и апробирована в рамках научно-образовательного проекта «Лаборатория прикладной и практической этики», действующего на кафедре философии и социологии КГПУ.

В своих работах Т. Гувье затрагивает понимание природы прощения, переводя его из межличностного контекста в общественно-этический. На практическом занятии студентам для анализа предлагаются описания событий, случившихся с реальными людьми в критические периоды истории (ситуация колониального заселения в Северной Америке и Южной Африке, гражданская война в Сьерра Лионе и Перу, смена правящих режимов в странах Латинской Америки и Восточной Европы). Особенностью всех ситуаций, представленных для анализа, является соотнесенность описываемых событий с процессами, происходящими в гражданском обществе в наше время. По мнению Р.Г. Асперсяна, традиционная для этики тематика прощения в работах Т. Гувье оказывается вплетенной в социологический и культурно-политологический дискурсы.

Освоение методики прощения осуществляется с использованием ситуационного анализа. Разбор предложенных Т. Гувье кейсов идет параллельно с изучением теоретических положений этики ненасилия.

Методика прощения опирается на ряд базовых аксиом, которые хорошо усваиваются обучающимися при последовательной работе с кейсами. Приведем лишь несколько наиболее важных:

Эмоции по поводу несправедливости и пережитого насилия подлежат оценке в отношении их адекватности и разумности. Существует различие между переживанием эмоции, разговором о ней и действием под ее влиянием.

Этические рассуждения в отношении непростительного следует отличать от теологических, идеологических, правовых.

В логическом аспекте этическое рассуждение может осуществляться как дедуктивное, индуктивное, абдуктивное, кондуктивное и рассуждение по аналогии.

Прощение – это не забвение, не извинение и не попустительство. Забывать моральную ошибку, извинять ее – значит способствовать непростительному в будущем.

Право на материальные компенсации имеют только жертвы первого порядка (Ж1), жертвы второго и третьего порядка – нет.

Прощение может носить односторонний, двусторонний или побуждающий характер.

Автор методики прощения ограничивает спектр ее применения, относящийся только к ситуациям гражданской войны, колонизации и деспотических режимов. Но есть моральные аргументы универсального плана: «Люди могут быть прощены, моральные ошибки – нет». Аргументы в пользу прощения, даже перед лицом последствий самых тяжких деяний, основаны на различии между субъектом и действием, а также моральным статусом субъекта, который является человеческим существом, заслуживающим уважения к его личности, обладает способностью к исправлению и преображению.

Методика прощения иллюстрирует важность многих человеческих ценностей и принципов, которые можно отнести к двум группам [2]:

Ценности и принципы, связанные с уважением к личности, человеческим достоинством и правами человека (право на жизнь; право не быть наказанным, если не доказана вина; право на честный суд в случае обвинения; право на обращение, исключающее дискриминацию и на равенство перед законом; право на собственность; право жертв на возмещение ущерба; обязанность наказывать или соответствующим образом относиться к преступникам). Основанные на способности человека к размышлению, к выбору и моральному действию, эти ценности имеют международное признание и служат основанием прав человека. В контексте моральной теории, мы можем рассматривать эти ценности в качестве имеющих деонтологическое основание.

Ценности, связанные с благополучием, безопасностью и миром. Для того, чтобы люди в обществе действительно обладали правами человека, это общество должно характеризоваться высоким уровнем порядка и законности. Необходимым условием физической безопасности людей является мир. Мир можно определить как отсутствие войны и наличие ненасильственных механизмов для управления поведением в обществе. Без мира, жизнь настолько нестабильна, что права человека и моральный выбор значат очень мало. В контексте моральной теории, мы можем рассматривать мир и благополучие как ценности, имеющие консеквенциальное основание.

В процессе поиска решений предложенных кейсов необходимо учитывать обе моральные перспективы. Мы должны мыслить и в контексте принципов (А), и в контексте последствий (Б).

Методика прощения Т. Гувье содержит в себе не только философские, но психологические основания. В психологии подлинное прощение представляет собой нравственный акт и потому не может основываться на безнравственных мотивах. Несмотря на то, что многие люди начинают путь к прощению, будучи мотивированными потребностью в облегчении собственного страдания, наиболее вероятные кандидаты на роль мотивов в постоянном развитии готовности прощать нравственная, ориентированная на других любовь, а также смирение и готовность к безусловному принятию другого человека [1].

Технологию прощения по Т. Гувье мы определяем как этико-образовательную, поскольку она направлена на формирование навыков моральной оценки, этической аргументации и выработки решений высокой степени этичности. Посредством этой технологии происходит развитие ключевых профессионально-этических компетенций, которые интегрируют будущего выпускника в современное гражданское общество.

Библиографический список

1. Гассин, Э.А. Психология прощения [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/psihologiya-proshcheniya>
2. Развитие этического образования в высшей школе / Труды Гувье (Канада) Тема 5: Рассуждение и применение [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school2/materials/govier5.html>

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ ТЕХНИКИ

С.Н. Казицин

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»

Научный руководитель кандидат философских наук, доцент

С.А. Яровенко

Область философских интересов человека изменяется от одной эпохи к другой, с ростом значения той или иной области деятельности человека она становится все более самостоятельной, начиная привлекать к себе особое внимание. С преобладанием технических компонентов в современной цивилизации актуализируется и философская рефлексия феномена «техники». Первые работы по философии техники принадлежат немецкому философу Эрнсту Каппу и русскому инженеру Петру Климентьевичу Энгельмейеру.

В 1898 году в брошюре «Технический итог XIX века» П.К. Энгельмейер следующим образом формулирует задачи философии техники:

В любой человеческой активности, при всяком переходе от идеи к вещи, от цели к ее достижению мы должны пройти через некоторую специальную технику. Но все эти техники имеют между собой много общего. Одна из задач философии техники как раз и состоит в том, чтобы выяснить, что же такое это общее;

выяснение природы отношений между техникой и культурой в целом;

выявление природы соотношения техники с экономикой, наукой, искусством и правом;

разработка вопросов технического творчества.

Под «техникой» понимается система созданных средств и орудий производства, и также приемы и операции, умение и искусство осуществления трудового процесса.

Исторический процесс развития техники включает три основных этапа: орудие ручного труда, машины, автоматы, искусственный интеллект. Техника в своем развитии сейчас начинает приближаться к человеческому уровню, двигаясь от аналогии с физическим трудом и его организации к аналогиям с ментальными свойствами человека. По словам немецкого философа А. Хунига, техника во все исторические моменты выражает людей и идею человечности данного времени.

Одной из важнейших проблем, которой занимается философия техники, является концепция человека, создающего и использующего технику. В конечном счете, речь идет о влиянии техники на человека [9].

В XX веке феномен техники становится объектом изучения экономистов, социологов, антропологов, философов, что приводит к переводу изучения техники из узкотехнологических проблем в разряд междисциплинарных. В результате использования философского инструментария выделяются основные философские проблемы техники, некоторые из которых рассматриваются в данной статье.

Один из актуальных вопросов философии техники – вопрос о различении естественного и искусственного. Технические объекты, артефакты, как правило, имеют физико-химическую природу. Развитие биотехнологий показало, что артефакты могут иметь также биологическую природу. Рассматриваемые в качестве физических, химических, биологических явлений технические объекты в принципе не отличаются от природных явлений. Но есть существенное различие. Технические объекты представляют собой результат опредмечивания человеческой деятельности. Иначе говоря, артефакты есть символы специфики человеческой деятельности, они имеют свойства искусственного. Следовательно, их необходимо оценивать не только с природной, но и с социальной точки зрения. Техника – это человек, но не в его непосредственном, а в символическом бытии. Оценка феномен технико-символического бытия человека весьма неоднозначна в современной философии. Так, с точки зрения Карл Ясперса: «...техника двойственна... Поскольку техника сама не ставит перед собой целей, она находится по ту сторону добра и зла или предшествует им. Она может служить во благо или во зло людям. Она сама по себе нейтральна и противостоит тому и другому. Именно поэтому ее следует направлять». А Мартин Хайдеггер настаивает на том, что техника есть неподлинное существование человека.

Наряду с вопросом о различении естественного и искусственного в философии техники часто обсуждается проблема взаимоотношения техники и науки, при этом, как правило, наука ставится на первое место, а техника на второе. Характерно в этом отношении клише «научно-техническое». Техника часто понимается как прикладная наука, прежде всего как прикладное естествознание. В последние годы все чаще подчеркивается влияние техники на науку. Все в большей степени начинает оцениваться самостоятельное значение техники. Философии хорошо известна такая закономерность: по мере своего развития «нечто» из подчиненного положения переходит в более самостоятельную стадию своего функционирования и конституируется как особый институт. Так случилось и с техникой, которая давно уже перестала быть всего лишь чем-то прикладным. Технический, инженерный подход не отменил и не вытеснил научные подходы. Техники, инженеры используют науку как средство в своей ориентации на действие. «Действовать» – лозунг искусственно-технологического подхода. В отличие от научно-теоретического, избыточно созерцательного подхода, искусственно-технологический подход ориентирован на производство аппаратов, осуществление технологий.

Еще одна проблема философии техники – это оценка техники и выработка в этой связи определенных норм. Оценка техники была введена в США в конце 60-х годов XX века. Первоначально оценка технических параметров явно превалировала над оценкой социальных, этических и других гуманитарных последствий развития техники. В настоящее время все большее число экспертов по оценке техники указывает на необходимость преодоления применительно к технике парадигм фрагментации и редуционизма. При первой парадигме феномен техники не рассматривается системно, выделяется один из ее фрагментов. При второй парадигме техника сводится, редуцируется к ее природным основам. Выход из обеих ситуаций связан с систематической оценкой техники, сопоставлением альтернатив, предотвращением нежелательных технических действий. Оценка техники не может проводиться иначе, как с учетом системы идеалов, обоснование которых составляет одну из задач философии техники. Технические проекты должны быть разумными, полезными, безвредными для человека, соответствовать истинно человеческому, их временные горизонты должны быть обозреваемыми. Следовательно, принимающий технические решения должен быть осмотрительным и осторожным, способным к опережающему отражению действительности. Но кто должен принимать технические решения? Политик, менеджер, эксперт? Очевидно, что именно эксперт наиболее компетентен в вопросах систематической оценки техники.

Эксперт по вопросам техники в силу необходимости использования разнообразных знаний тяготеет к философии, к философским обобщениям. Он и есть философ, но не просто философ, интересующийся исключительно проблемами максимальной общности, а философ техники, представитель особой философской дисциплины – философии техники. [4]

Библиографический список

1. Горохов, В.Г. Введение в философию техники: учебное пособие /В.Г. Горохов, В.М. Розин. – М.: ИН-ФРА, 1998. – 224 с.
2. Горохов, В.Г. Основы философии техники и технических наук: учебник для студентов и аспирантов /В.Г. Горохов. – М.: Гардарики, 2007. – 335 с.
3. Горохов, В.Г. Философия техники //Степин, В.С. Философия науки и техники: учебное пособие; раздел IV, гл. 11 /В.С.Степин, В.Г.Горохов, М.А.Розов. – М.: Изд-во: Гардарики, 1999. – 400 с.
4. Канке, В.А. Философия: учебное пособие /В.А. Канке; изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2005. – 240 с.
5. Можейко, М.А. Философия техники //Всемирная энциклопедия: Философия; гл. научн. ред и сост. А.А. Грицанов /М.А. Можейко. – М.: АСТ, 2001. – 1312 с. – С.1140-1142.
6. Некрасов, С.И. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник /С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова. – Орёл: ОГУ, 2010. – 289 с.
7. Розин, В.М. Философия техники /В.М. Розин //Интернет-версия издания: *Новая философская энциклопедия: В 4 тт.* /Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; председатель научно-редакционного совета В.С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол. – М.: Мысль, 2010.
8. Розин В.М. Философия техники: От египетских пирамид до виртуальных реальностей /В.М. Розин. – М.: NOTA BENE, 2001. – 456 с.
9. Философия техники: история и современность //отв. ред. В.М. Розин. – М.: ИФ РАН, 1997. – 283 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ АКТУАЛЬНЫХ ФИЛОСОФСКИХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.О. Кикоть

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»

Научный руководитель кандидат философских наук, доцент

С.А. Яровенко

В современном образовании, вопреки декларируемой стратегии гуманитаризации высшего образования, реально – все меньшая роль отводится гуманитарным дисциплинам, таким как философия, логика, этика, эстетика, культурология, религиоведение. Но ведь именно философия играет особую мировоззренческую роль, аккумулируя культурно-исторический опыт и транслируя его последующим поколениям. Философия – это всегда актуальный интеллектуальный фонд человечества.

Так почему же в XXI веке встает вопрос, нужна ли вообще философия? Что она дает человеку? Каковы ее перспективы и возможности? Какое место она должна занимать в образовании современного человека?

На эти вопросы дано много различных ответов и некоторые из них, например, как в статье В.Я. Давидовича, представляются весьма злободневными: «Сложившиеся сугубо рыночные обстоятельства таковы, что для примитивных гешефтмахеров философские взлеты излишни. Да и скороспелые политики не очень-то склонны к тому, чтобы упиваться логическими тонкостями, перебирать афоризмы, вдыхать аромат нетленных духовных ценностей. Правящим... не присуще стремление быть «философами на троне». Марк Аврелий не их кумир... Те, кто волею судеб несет ответственность за настоящее и будущее мира и страны, не могут, не понимать, что именно философы формируют и формулируют, представляют (репрезентируют) то, что... именуют «духом времени», излучая фундаментальные идеи во все области личного сознания...» [1].

Тем самым, очевидно, что для решения стоящих перед человечеством глобальных проблем необходима какая-то новая созидаящая сила, источником которой возможно может стать сама философия. Но что же мешает?

В окружающем нас мире происходит быстрое развитие и широкое распространение новых образовательных технологий, расширяется рынок сбыта образовательных услуг, повышается эффективность, увеличивается разнообразие, а также сложность получаемых знаний. Появляются все новые методы обучения, принципы организации образовательного процесса, различные технологии передачи знаний, приемы и специальные техники запоминания большого объема информации, тренинги. Но при этом философия в XXI веке придерживается больше традиционного стиля обучения, не ориентированный на достижения технического прогресса, интерактивные методики. Для многих студентов философия это сумбурный набор знаний, который просто необходимо вы зубрить, и, сдав экзамен, – забыть навсегда. Подлинный потенциал философии, ее способность быть актуальным практическим знанием, будоражить умы, помогать познать себя самого, учить творчески мыслить, анализировать, искать ответы и пути решения сложных жизненных задач, формировать систему духовных ценностей и целостную картину мира, – все это остается вне понимания студентов, которые, даже сдав экзамен по философии, так и остаются в неведении: что же такое философия и зачем она включена в структуру вузовской программы?

Для того чтобы исправить эту неблагоприятную ситуацию, необходимо пересмотреть методику преподавания философии, стремиться к получению обратной связи от обучающегося, научить его мыслить самостоятельно, а не по шаблону, выработать у него ориентиры рационального поведения и мышления, которые так необходимы в постоянно изменяющемся информационном обществе. Главным образом преподавание философии должно быть релевантным современной эпохе. Необходимо применять достижения технического прогресса при проведе-

нии занятий, нужно пробудить интерес у обучаемого, развивать способности к быстрой адаптации и саморазвитию, умению противостоять различного рода манипулированию, и тем самым наделять обучающегося волей, сознательностью и свободой. А для этого необходим диалог, интерактивное общение преподавателя и студентов.

Необходимо также обогащать преподаваемую теорию живыми примерами, ситуациями, которые передадут «дух» историко-философского материала различных эпох, позволят эмпатийно «вчувствоваться» в культуру прошлого, чтобы понимать настоящее.

Современное философское знание сверхактуально, и вряд ли прикладные дисциплины в состоянии выступить альтернативой преподаваемым в системе вузовского образования курсам (и спецкурсам) философии науки, философии права, философии морали, философии политики, философии религии, философии культуры, философии личности и др. Однако, все меньше часов выделяется для изучения философских дисциплин, сокращается количество лекционных часов и практических занятий, по образцу «западной» модели высшей школы значительный объем теоретического материала предназначается для самостоятельного изучения, в то время как необходим его подробный обзор и углубленный анализ. Не секрет, что значительная часть современных абитуриентов, вчерашних выпускников средней школы, вопиюще необразованна, у них не только отсутствует адекватная шкала общечеловеческих (в том числе – нравственных) ценностей и цельное мировоззрение, они не только не имеют элементарных знаний в истории, географии (то есть с трудом ориентируются в культурных пространственно-временных координатах, не имея представления о том в какую эпоху жили Сократ и Платон, Александр Македонский и Цезарь, когда началось и закончилось средневековье, какой век называют Просвещением, кто победил в первой и во второй Мировых войнах, и т.п.), но и с трудом читают и пишут на родном языке, не прочитав ни одной художественной книги к моменту окончания школы. И этим «Митрофанушкам», которые ничего и не знают, и не хотят знать, предлагается самостоятельно изучать философские проблемы. Бессмысленное и тщетное занятие!

Аудиторных часов на изучение философии выделяется мало, и именно поэтому их необходимо использовать с максимальной эффективностью. Практические занятия – как раз та форма занятий, когда возможна и необходима обратная связь между преподавателем и студентами. Главное – это заразить обучаемого идеей, зажечь в нем искру удивления. Как говорил Мераб Константинович Мамардашвили: «Философия начинается с удивления. Но это не удивление тому, что чего-то нет, – нет справедливости, нет мира, нет любви. Это удивление тому, что что-то есть» [3]. Необходимо заинтересовать обучаемых, дать возможность зарождения дискуссии, научить самостоятельно и творчески мыслить, самостоятельно принимать решения и ответственность за них, направить к формированию собственного мнения, своих мыслей, а возможно и своей философии. Менторство и авторитаризм в преподавании философии неуместны, студент должен быть уверен, что его мнение ценно, и он будет услышан преподавателем.

Повышению эффективности преподавания философии может содействовать применение интерактивных методов обучения. Это может быть мозговой штурм, моделирование решения проблемных ситуаций, дискуссия, полемика, самостоятельный анализ оригинальных текстов, ролевые игры, посредством которых происходит знакомство со знаменитыми методами философов прошлого, таких как диалектика Сократа, диалогика Платона, дедуктивные умозаключения Аристотеля, поиск истины по Бэкону и др. Необходимо и техническое решение проблемы: аудитории должны быть оборудованы компьютерами с возможностью свободного выхода в Интернет для оперативного поиска необходимых текстов, on line просмотра учебных фильмов и т.п.

Целесообразно проводить занятия внеаудиторно, посещать музеи, творческие мероприятия. Ведь как показывают исследования: человек помнит 10% прочитанного; 20% услышанного; 30% увиденного; 50% увиденного и услышанного. Обучающимся иногда просто необходимо прочувствовать всё «в живую», потрогать, можно даже сказать «попробовать на вкус».

Именно философия в компетенции сформировать способность к системному, инновационному, всестороннему, логически аргументированному мышлению.

Какова бы ни была судьба философии в высшей школе, особенно в технических вузах, очевидно, что философия (и весь комплекс гуманитарного знания) и технические науки должны взаимно дополнять друг друга во избежание дисбаланса, как индивидуального, так и общественного мировоззрения.

Хочется верить, что судьба философии в высшей школе и в обществе в целом, будет благоприятной, а ее роль и мировоззренческий потенциал – по достоинству оцененными.

Библиографический список

1. Давидович, В. Е. Судьба философии /В.Е. Давидович //Вестник Российского философского общества. – 2003. – № 1. – С. 21-32.
2. Мамардашвили, М.К. Введение в философию /М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 832 с.

ТВОРЧЕСТВО Б. АКУНИНА В ДЕКОНСТРУКТИВИСТСКОЙ ПАРАДИГМЕ

А.В. Огородникова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат философских наук, доцент

Н.И. Глухих

Сегодня мы все являемся свидетелями того, как мощные экономические, политические, духовные, особенно, внешние политические реальности (ситуация в Украине) изменяются значительно быстрее, чем языковая (текстовая), которая описывает эту ситуацию. Такие, казалось бы, уже известные дефиниции как федерализация, сепаратизм, неонацизм \ фашизм, терроризм, свобода, патриотизм, демократия требуют нового философского переосмысления, что, возможно, с нашей точки зрения, в рамках деконструктивистской парадигмы. Гуманитарная методология позволяет нам успешно, продуктивно работать с различными текстами, опираясь на интеллектуальный опыт феноменологов, герменевтов, семиотиков, структуралистов и постмодернистов. Дискуссии о судьбе постмодерна он жив или он, скорее, мертв, продолжаются в современной философии. На наш взгляд, скорее жив, так как проблема переосмысления классического идеала рациональности успешно разрешается в деконструктивизме Ж. Деррида.

Меня как магистранта филологического факультета в плане формирования профессиональной компетенции интересуют возможности исследования современного искусства, литературы с помощью теории и практики деконструктивизма.

Как справедливо отмечает И.П. Ильин: «...все основные представители постструктурализма (Ж. Деррида, Ж. Делез, Ф. Гваттари, М. Фуко, Ж. Лакан, Р. Барт, Ю. Кристева) <...> активно используют художественную литературу для доказательства и демонстрации своих гипотез» [Ильин 1998: 12]. Далее мы ограничимся только именем Ж. Деррида. Это обосновывается тем, что, его философия является явной демонстрацией основных тенденций современности. Философия Ж. Деррида проявляет общую интенцию деконструкции.

Возникает вопрос о том, как конкретно можно методологически использовать идеи деконструктивизма при анализе творчества Б. Акунина, известного российского писателя, япониста, литературоведа, переводчика. Его оценивают как постмодерниста в детективном жанре, причем постмодерн проявляется в формальных признаках: цитатность, интертекстуальность, ироничность.

Свое название деконструктивизм получил по основному принципу анализа текста, практикуемого Деррида – «деконструкции», смысл которой заключается в выявлении внутренней противоречивости текста, в обнаружении в нем скрытых и незамечаемых не только, «наивным читателем», но и ускользающих от самого автора «остаточных смыслов», доставшихся в наследство от дискурсивных практик прошлого, закрепленных в языке в форме мыслительных стереотипов, и столь же бессознательно трансформируемых современными автору языковыми клише. Деррида определяет текст как философскую категорию, которая является одновременно тро-

пом и риторической фигурой. Заменяя традиционные понятия сущего, бытия и сознания, Деррида говорит о том, что существует только понятие текста, вне которого не существует внешней по отношению к нему объективной реальности и связанной с ней деятельности сознания: «Внетекстовой реальности вообще не существует <...> реальная жизнь <...> всегда была письмом <...> в тексте мы читаем, что всякое абсолютное наличие <...> исчезло <...> а смысл и язык открываются нам лишь благодаря письму как отсутствию некоего естественного наличия» [Деррида 2000: 313-314]. Деконструктивизм формировался в США в течение 70-х годов в процессе переработки идей французского постструктурализма и окончательно оформился в 1979 году с появлением сборника статей Ж. Дерриды, П. де Мана, Х. Блума, Дж. Хартмана и Дж. Х. Миллера «Деконструкция и критика», получившего название «Йельского манифеста», или «манифеста Йельской школы». Помимо Йельской школы, одного из авторитетных направлений в американском деконструктивизме, также выделяются: герменевтическое направление, левый деконструктивизм, феминистская критика.

Нам интересно рассматривать в рамках деконструктивизма текст как взаимодействие означающих, которые составляют отсылки друг к другу в рамках одного текста или в форме интертекстуальных зависимостей. Интертекстуальность можно трактовать как связь между двумя художественными текстами, принадлежащими разным авторам и во временном отношении определяемыми как более ранний и более поздний. На сегодняшний день интертекстуальные взаимодействия представляют собой характерное явление для языка произведений Б.Акунина.

Из произведений Б.Акунина мы выбрали роман «Внеклассное чтение», которое позволяет говорить о наличии широкого круга источников интертекста в его языке. В романе 23 главы, где каждая названа по одному из классических произведений русской и мировой литературы прошлых веков. Дадим несколько примеров:

- 1 глава – «Рассказ неизвестного человека» (произведение А.П. Чехова)
- 2 глава – «Как вам это понравится?» (произведение В. Шекспира)
- 3 глава – «Смерть Ивана Ильича» (произведение Л.Толстого)
- 4 глава – «Амур и Псишея» (произведение Г.Р. Державина)

Мы не будем рассматривать все методологические рекомендации Ж.Деррида как: появление женского голоса, разрушение оппозиционных пар, удвоение текстов, появление в неожиданных местах пустого места, особое прочтение самого текста. Остановившись на интертекстуальности, мы попытались проанализировать роман Б.Акунина, который дал нам представление о деконструктивизме.

Проведенное исследование позволяет говорить о наличии широкого круга источников интертекста в языке романа Б.Акунина «Внеклассное чтение», в котором преобладающими являются цитаты из художественных произведений русских и зарубежных авторов. В романе встречаются цитаты из высказываний и работ исторических лиц, библейских текстов. Рассмотрение феноменов смысловой соотнесенности показало, что названия глав романа, которые повторяют названия шедевров мировой и художественной классики, строятся на противоречии между цитатой и контекстом. Каждая глава романа завершается цитатой из классического произведения, которым названа глава. С помощью цитаты Б.Акунин дает идейное завершение каждой главы.

Благодаря деконструктивизму, современная реальность раскрывается нам по-новому, происходит обновление методологического аппарата всех социогуманитарных наук, включая литературоведение. Мы можем рассматривать текст как философскую категорию в форме интертекстуальных зависимостей, что поможет становлению профессиональных качеств будущего педагога.

Библиографический список

1. Акунин Б. Внеклассное чтение: Роман. Т. 1. – ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 382 с.
2. Акунин Б. Внеклассное чтение: Роман. Т. 2. – ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 379 с.
3. Деррида Ж. О грамматологии. М., 2000.
4. Деррида Ж. Письмо и различие. М., 2000.
5. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1998.
6. Кротков Е.А., Манохин Д.К. Парадигма деконструктивизма: философско-методологический анализ Деррида // Общественные науки и современность. – 2006. – № 2. – С. 155-165.

НАУЧНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ В ЭКОЛОГИИ

Т.М. Огрызкова

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»

Научный руководитель кандидат философских наук, доцент

С.А. Яровенко

Стихийно экологические проблемы решались человечеством на протяжении всей естественной истории. Человек достаточно рано понял, что пользоваться природными богатствами необходимо рационально, не нарушая продуктивного физического и биологического природного устройства и сохраняя основу своего существования. На истоке своего развития экология занималась описательным изучением природы.

Корни экологического знания уходят в глубокую древность: наскальные рисунки, сделанные первобытными людьми, свидетельствуют о том, что интерес человека к окружающему миру превосходил обычную любознательность.

В эпоху Возрождения были сделаны великие географические открытия, которые, в свою очередь, послужили началом развития природопользования. Ученые и путешественники описывали внешнее и внутреннее строение растений, сообщали сведения об их зависимости от условий произрастания или возделывания. В описание животных входили сведения об их повадках, местах обитания. Значимые наблюдения, оказавшие влияние на развитие экологии, были выполнены учеными Российской Академии наук в ходе экспедиционных исследований, проводимых со второй половины XVIII века. Среди них были: С.П. Крашенинников, прославившийся своим «Описанием земли Камчатки», И.И. Лепехин – автор «Дневных записок путешествия доктора и Академии наук адъюнкта Ивана Лепехина по разным провинциям Российского государства» в 4 томах, академик П.С. Паллас, подготовивший капитальный труд «Описание животных российско-азиатских».

Значительный вклад в развитие экологической науки внес Ж.Б. Ламарк – один из родоначальников эволюционного учения, считавший, что важнейшей причиной приспособительных изменений организмов, эволюции растений и животных является влияние внешних условий среды.

Основателем отечественной экологии можно назвать профессора Московского университета К.Ф. Рулье. В своих трудах он настойчиво акцентировал внимание на необходимости изучения эволюции живых организмов, развития и строения животных в зависимости от изменений среды их обитания. Сформулировал принцип, лежащий в основе всех наук о живом – принцип исторического единства живого организма и окружающей среды.

Ключевым моментом в развитии экологического знания было возникновение термина «экология» (в переводе с греческого *oikos* – дом, жилище, и *logos* – учение). Слово «экология» впервые было использовано немецким биологом Э. Геккелем, который в своем труде «Всеобщая морфология организмов» в одном из подстрочных примечаний, впервые употребил слово «экология».

Экология как наука возникла в середине XIX века в основах биологической науки, которая к тому времени стала интересоваться помимо классификации всего живого и строением организмов, еще и реакцией животных и растений на условия существования.

Труды английского ученого-естествоиспытателя Ч. Дарвина – основателя учения об эволюции органического мира, сыграли важную роль в развитии экологических идей. Теория о присутствующей всему живому постоянной борьбе за существование принадлежит к числу центральных проблем экологии. Если Геккеля можно считать праотцом новой науки, предвосхитившим всю значимость и глобальность экологии, то Ч. Дарвин заложил ее биологический фундамент. Вначале экологическое знание имело практической целью регулирование численности экономически важных видов животных и изменение естественных сообществ в выгодном для человека направлении.

Важным шагом на пути экологии к изучению целостных природных комплексов стало введение в 1877г. немецким гидробиологом К. Мёбиусом понятия о биоценозе. Он один из первых применил к исследованию объектов живой природы системный подход, который направлен на раскрытие целостных свойств объектов и механизмов, на выявление многообразных связей

в биологической системе и разработку эффективной стратегии ее изучения. Системный подход к рассмотрению объектов живой природы является основным в экологии.

Как самостоятельная научная дисциплина экология оформилась около 1900 года. В процессе подробного исследования окружающей среды возник новый раздел экологии – аутоэкология, изучающая отдельные виды и организмы, их взаимоотношения с окружающей средой, имеющая большое прикладное значение в области биологических методов борьбы с вредителями растений, исследований переносчиков болезней и их профилактики.

Постепенно ученые-экологи перешли от стадии описательной к стадии осмысления собранных фактов. Интенсивное развитие получила экспериментальная и теоретическая экология. В 1920-1940 годах были сформулированы основные задачи изучения популяций и сообществ, предложены математические модели роста численности популяций и их взаимодействий, проведены лабораторные опыты по проверке этих моделей. Установлены математические законы, описывающие динамику популяций взаимодействующих групп особей. Экологи пытались объяснить и составить прогноз природных явлений. На данном этапе развития экологии остро ощущалась нехватка базовой единицы изучения. Такой единицей стала экологическая система, или экосистема. Термин «экосистема» был предложен английским экологом А. Тенсли в 1935г.

Огромное влияние на развитие экологии оказали работы выдающегося русского геохимика В.И. Вернадского, который изучал процессы, протекающие в биосфере, и разработал теорию, названную им биогеохимией, которая легла в основу современного учения о биосфере. Это стало новой вехой в естествознании, изучении взаимодействия и взаимоотношений между косной и живой природой, между человеком и окружающей средой. Он пришел к выводу, что биосфера тесно связана с деятельностью человека, от которой зависит сохранность равновесия состава биосферы.

Для успешного решения реальных экологических задач необходима совместная междисциплинарная работа исследовательских групп, каждая из которых представляет различные отрасли науки. Именно поэтому во второй половине XX века в экологии сложились экологические школы ботаников, зоологов, геоботаников, гидробиологов, почвоведов.

Развитие экологии повысило теоретическое и практическое значение таких наук о Земле, как метеорология, климатология, гидрология, гляциология, почвоведение, океанология, геофизика, геология. Существенно изменилась роль географии, которая стала стремиться не только дать более полную и многоплановую картину облика планеты, но и разработать научные основы ее рационального преобразования, а так же сформировать прогрессивную концепцию природопользования.

В современной экологии остается главной интегрирующая функция, оформившаяся в широкую комплексную отрасль, занимающуюся исследованием, прикладной деятельностью и содействующая развитию новых областей естественных, технических и общественных наук. Экология стимулирует «междисциплинарность» научной деятельности, ориентирует все науки на решение главной задачи – поиск гармонии человечества и природы. Современная экология учитывает специфику беспрецедентного по масштабам и характеру антропогенного воздействия на биосферу. Это воздействие во многом обусловлено переходом научно-технической революции на более высокий этап развития, объективно требующий осмысления многих порожденных ею противоречивых процессов и явлений в природе и обществе и ослабления наиболее опасных из них.

Предсказание В.И. Вернадского о том, что хозяйственная деятельность человека превращается в геологическую силу способную изменить мир, поставив его на грань экологической катастрофы, подтверждается. Усиление техногенного воздействия на природную среду породило целый ряд экологических проблем, из них самые острые связаны с состоянием окружающей среды.

Библиографический список

1. Акимов, О.Е. Естествознание: курс лекций /О.Е. Акимов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 639 с.
2. Аллен, Р.Д. Наука о жизни /Р.Д. Аллен. – М.: Просвещение, 1981. – 302 с.
3. Алимов, А.А. Век XX: экология и идеология /А.А. Алимов, В.В. Случевский. – Л.: Лениздат, 1988. – 111 с.

4. Биосфера [Электронный ресурс]. – //Режим доступа: <http://www.biosphere21century.ru/>
5. Философия естественных наук: учебное пособие для вузов по специальности «Философия»; под общ. ред. С.А. Лебедева. – М.: Академический проект. Фонд «Мир», 2006. – 551 с.
6. Философия современного естествознания: учебное пособие для вузов /под общ. ред. С.А. Лебедева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 304 с.
7. Бочкарев, А.И. Концепции современного естествознания /А.И. Бочкарев, Т.С. Бочкарева, С.В. Саконов. – Тольятти: Изд-во «Тольятти», 2008. – 386 с.
8. Вернадский, В.И. Научная мысль как планетное явление /В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 271 с.
9. Горбачев, В.В. Концепции современного естествознания: учебное пособие для студентов вузов /В.В. Горбачев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»; ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. – 672 с.
10. Гусев, Д.А. Концепции современного естествознания /Д.А. Гусев. – М.: Издательство: МИЭМП, 2010. – 176 с.
11. Канке, В. А. Концепции современного естествознания: учебник для вузов /В.А. Канке. – М.: Логос, 2006. – 368 с.
12. Концепции современного естествознания: учебное пособие для вузов /под общей редакцией проф. С.А. Лебедева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 304 с.
13. Лебедев С.А. Философия естественных наук: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2006. – 560 с.
14. Найдыш, В.М. Концепции современного естествознания: учебник /В.М. Найдыш. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 622 с.
15. Одум, Ю. Основы экологии /Ю. Одум. – М.: Мир, 1975. – 740 с.
16. Радзевич, Н.Н. Охрана и преобразование природы /Н.Н. Радзевич, К.В. Пашкаич. – М.: Просвещение, 1986. – 57 с.
17. Рузавин, Г.И. Концепции современного естествознания: курс лекций /Г.И. Рузавин. – М.: Юнити, 2007. – 287 с.
18. Экология и жизнь [Электронный ресурс]. – // Режим доступа: <http://www.ecolife.ru/>

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МЕТОДОЛОГИИ ЭКОЛОГИИ

О.М. Ступакова

Сибирский государственный технологический университет

Научный руководитель кандидат философских наук, доцент

А.С. Черняева

Научно-техническая революция выводит современное общество на новый уровень производства, попутно обнажая глобальные проблемы человечества [1].

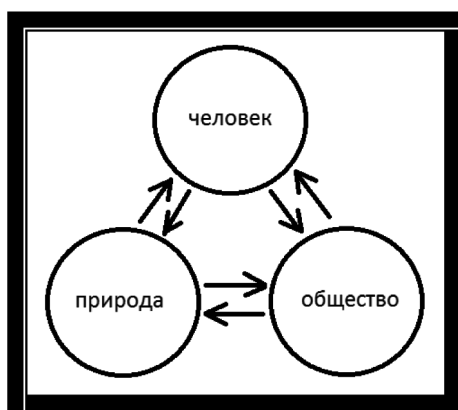
В комплексе глобальных проблем экологические проблемы занимают особое место, и сегодня эта наука перестала быть сугубо биологической, она вобрала в себя некую духовную составляющую (чистота мыслей и взаимоотношений, внутренняя умиротворенность человека и т.п.). Экологизация проявляется во всех формах деятельности людей и сопровождается возникновением целого ряда новых направлений исследования: экологическая политика, экологическая психология, социальная экология и т.п.

В конце XX века формируется новая отрасль философского знания – экологическая философия, представляющая как учение о взаимоотношениях между человеком, обществом и природой, рассмотренных с позиции философско-мировоззренческих, методологических и аксиологических знаний, с точки зрения соотнесенности объекта с окружающей его средой [4]. Одним из аспектов, которые рассматривает экологическая философия, является гармонизация человека с окружающей его средой. Этот вопрос сейчас очень актуален, поскольку научные исследования в области экологии носят всё более узкий характер, и наравне с общими глобальными проблемами человечества, на передний план выступает экология самого человека, как индивидуума.

Анализируя принципы экологической философии (принцип целостности, круговорота, адаптивности и гармонизации), можно сказать о том, что в современном мире и науке вопрос

гармонизации человека с окружающей средой является крайне важным. В современном индустриальном мире человек редко отождествляет себя с природой, ставит ее ниже себя, является потребителем. Экологические проблемы человечества привели к тому, что аспект установления человеком взаимодействия со средой встал довольно остро, учитывая экологическую неграмотность населения. А без установления взаимодействия невозможно говорить о гармонизации человека со средой.

Объектом своих исследований экофилософия поставила систему «человек – общество – природа», предметом – их экологические отношения. Таким образом, экофилософия рассматривает более узкую область, нежели сама философия. Линейное отображение данной системы не раскрывает полного ее содержания, ведь воздействия элементов носят двухсторонний характер. И человек влияет на социосреду и на природную среду, изменяя их; и природная среда и общество изменяют человека. Поэтому, правильнее будет изобразить предмет экологической философии в виде схемы:



Согласно общепринятой классификации общенаучные методологии включают в себя несколько подходов: системный, структурно-функциональный, кибернетический, вероятностный, моделирование, формализацию, синергетический подход.

Методологическую основу современной экологии составляет сочетание: системного анализа; натурных наблюдений и измерений; эксперимента; моделирования. Широкое распространение получил системный подход, который рассматривает объекты как системы. Экология с помощью системного подхода анализирует природную среду как сложную, дифференцированную систему, различные компоненты которой находятся в равновесии.

Экологические системы как объект изучения имеют ряд особенностей: они структурно очень сложны, отличаются многоуровневостью и перекрестностью связей, а законы их функционирования многофакторны.

Системный подход в экологии состоит в определении составных частей экологической системы (подсистем) и взаимодействующих с ней объектов внешней среды, установлении совокупности внутренних и внешних связей, нахождении законов их функционирования.

Для современной науки все более характерным становится методологический плюрализм – стремление применять самые разнообразные принципы и приемы исследования в их сочетании и взаимодействии. Но не только интеграция методов характерна для развития методологии современных наук, но и разработка и появление новых методологий.

В 80-е – 90-е гг. Н.М. Солодухо была предложена и сформулирована общенаучная концепция «Всеобщей экологии». Данная концепция объединила разные направления экологии: биологическую экологию, экологию человека, экологию культуры.

Так, в контексте теории всеобщей экологии коллективом авторов были разработаны две новые общенаучные методологии:

1) гомогенно-гетерогенная методология (объективистская), сформулированная в виде общей теории неоднородности (ОТН);

2) ситуационная методология (субъективистская), выявившая системную и ситуативную составляющие событийности и учитывающая разнообразный опыт таких наук, как социально-экономическая география, экология, антропология, экономика, менеджмент, педагогика, психология, история.

Гомогенно-гетерогенный подход, разработанный Н. М. Солодухо, является особым общенаучным подходом к познанию действительности, который базируется на принципах однородности и неоднородности, принципе единства однородности и неоднородности [2]. Этот подход получил признание, особенно в экологических исследованиях, в которых руководствоваться только системной методологией – значит, в какой-то степени упускать динамический аспект системы «человек – окружающая среда». Стоит помнить о том, что в экологии важным понятием является сукцессия – процесс, присущий всем экосистемам, отражающий как раз факт того, что любая экосистема это, безусловно, сложно организованная единица, но при этом подверженная изменению своему во времени под действием множества факторов. И здесь, именно гомогенно-гетерогенный подход может отразить специфику, когда в развитии экосистем наблюдаются однородные периоды и состояния и неоднородные.

Можно для более наглядного вывода сравнить распространенный системный подход с ситуационным [5].

Категория	Системный подход	Ситуационный подход
главное понятие	система	ситуация
понятия первого круга	структура компонент функция развитие	фактор состояние условие динамичность
понятия второго круга	устойчивость организация иерархия сохранение целостность	неустойчивость неопределенность размытость временность изменение

С одной стороны, системная методология позволяет анализировать экологические темы с позиции их целостности и структурности, с другой стороны, ситуационная методология позволила бы оценивать эти же темы в динамическом аспекте, исследуя также и факторы, влияющие на изменение состояния системы. Ситуация, как определяющий фактор новой методологии, является живой действительностью [3], она не исключает наличие и возможность противоречия и случая, которые зачастую двигают научные изыскания вперед. Поэтому ситуационный подход является не только общенаучной методологией, но и междисциплинарной.

Актуальными сейчас направлениями в экологических изысканиях являются урбоэкология и видеозкология. Если пользоваться в своих исследованиях урбоэкологии сугубо системным подходом, то изыскания сведутся к регистрации состояния экосистемы города, выявлению связей между частями данной экосистемы, описанию характеристик системы. Добавляя же исследования этой же городской экосистемы по ситуационному подходу, можно заметно расширить картину и представить ее более адекватно, ведь исследования по данной методологии позволяют выявить динамические связи, факторы, из-за которых экосистема изменяется во времени. А текущее состояние городской экосистемы является только одной из ступеней ее развития.

Видеозкология, как очень молодая отрасль науки, изучает взаимодействие человека с окружающей видимой средой (видеосредой). Главным экологическим фактором в этой системе знаний является понятие визуальной среды. Данный фактор влияет на состояние человека. И человек, и визуальная среда, естественно, являются частями экосистемы. Исследования в этой области выявили характеристики визуальной среды, которые определенным образом влияют на состояние человека, что позволило классифицировать видеосреду на положительную и отрицательную, выявляя в ней гомогенные и гетерогенные пространства, их процентное соотношение.

Ситуационный подход позволяет также смоделировать состояние человека в меняющейся визуальной среде, оценить степень эмоционального воздействия факторов, соотнести и проанализировать, каким образом различные факторы (архитектура, освещение, наличие наружной рекламы, зеленые насаждения, цвета фасадов и покрытий, наличие малых архитектурных форм) в своем взаимодействии формируют тот или иной тип визуальной среды. Визуальная среда является новым понятием в экологии, но является крайне важным экологическим фактором, который влияет на физическое и психическое состояние человека.

Экологические исследования носят всё более узкий характер. И если век своей истории эта отрасль знания формировала собственную систему, наращивала и анализировала информацию об окружающем мире и взаимодействии его составных частей, выстраивала иерархию, то на современном этапе своего развития экология углубляется в изучение взаимодействия самого человека с окружающей средой, учитывая нарастание экологических проблем. Всестороннее же изучение в подобной отрасли знания не представляется всесторонним без применения ситуационного подхода, отражающего динамику влияния факторов, поскольку знания о главном стержневом понятии «система» уже накоплены.

Библиографический список

1. Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия науки и техники: тематический словарь справочник. Учебное пособие С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова. – Орёл: ОГУ, 2010. – 289 с.
2. Солодухо, Н.М. Гомогенно-гетерогенный подход в структуре гомогетерогеники. Монография. – Казань: КГТУ-КАИ, 2006.
3. Солодухо, Н.М. Методология ситуационного подхода в научном познании // *Фундаментальные исследования*. – 2005. – № 8 – стр. 85-87.
4. Сабирзянов, А.М. Экологическая философия как область знания // *Актуальные вопросы всеобщей экологии: По материалам Международного (СНГ) семинара / Под общ. Ред. проф. Н.М.Солодухо*. Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та. 2007. С.13-21.
5. Сабирзянов, А.М. Ситуационный подход в философско-экологическом контексте: монография / А.М. Сабирзянов, Н.М. Солодухо. – Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2013. – 215 с.

РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

И.В. Турова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор

Л.В. Шкерина

Математика, возникшая около двух с половиной тысяч лет назад в связи с практическими потребностями человека, преобразовалась в комплексную науку, обеспечивающую развитие современного общества. Возникнув в древности в результате попыток человека постичь законы мироздания, она продолжает волновать умы человечества до сих пор. Математика сегодня является мощным фактором развития личности человека и частью общечеловеческой культуры.

Если обратиться к истории философии, то мы увидим что ученые, создавшие математику, рассматривали ее как составную часть философии, которая служила средством познания мира. Не случайно, квадрикий, изучавшийся в Древней Греции (а затем получивший широкое распространение в Средние века как повышенный курс светского образования в школах и университетах), включал в себя арифметику, геометрию, астрономию и музыку. О значении математики для человечества говорит и тот факт, что книга Евклида «Начала», написанная в III в. до н.э. (содержащая основы элементарной геометрии, теории чисел, алгебры и т.д.), издавалась наибольшее число раз, не считая Библии [3].

Сегодня наблюдается тенденция математизации знаний. Это означает, что научное знание интерпретируется с помощью математических теорий и основных понятий, либо с помощью математических методов или моделей фиксируются и описываются отношения реальности, выяв-

ленные закономерности [1]. Широкое проникновение математики и ее методов в другие отрасли знания является важным фактором взаимодействия наук, которое способствует обогащению различных отраслей знаний.

Так на стыке математики и других наук, где она применяется, возникают новые отрасли знания: математическая физика, математическая логика, математическая биология, математическая лингвистика, математическая психология и другие науки. Число таких отраслей знания в наше время постоянно растет [2].

Значение математики и математических знаний в современном обществе признано на уровне государства. Этому свидетельствует ряд нормативно-правовых документов принятых в 2013 году. К таким документам относятся:

Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. №2506-р), которая представляет собой систему взглядов на базовые принципы, цели, задачи и основные направления развития математического образования в Российской Федерации. Так же разработан план мероприятий по реализации Концепции развития математического образования в Российской Федерации, но он еще не утвержден.

Профессиональный стандарт педагога (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н), в котором отдельный раздел посвящен компетенциям, которыми должен обладать учитель математики и др.

Математическое образование в России, как и во многих других странах, начинается с дошкольного возраста. На данном этапе развития ребенка формируются элементарные математические представления, содержание которых можно представить пятью разделами: «Количество и счет», «Величина», «Геометрические фигуры», «Ориентировка в пространстве», «Ориентировка во времени»[4].

Следующим уровнем математического образования является начальное общее образование. Данная ступень характеризуется общеобразовательной направленностью, и дифференциация математического содержания может осуществляться только на уровне математической подготовки детей. Одной из задач начального общего образования является развития интереса к математике.

На уровне основного общего образования сохраняется ориентация на фундаментальный характер образования. Школьники осваивают основополагающие понятия и идеи, создающие основу математической грамотности, необходимой как тем, кто в дальнейшем планирует связать свою профессиональную деятельность с математикой, так и для тех, у кого математика не станет сферой непосредственной профессиональной деятельности.

Говорить о профильной дифференциации можно только на уровне среднего общего образования, когда у подростков сформировался устойчивый интерес к этой дисциплине. Федеральным государственным образовательным стандартом предусмотрены следующие профили: общеобразовательный, общенаучный, математический.

Для общеобразовательного профиля предполагается общий курс математики, направленный на повышение функциональной грамотности, ориентированный на умственное развитие и формирование знаний, умений, необходимых для повышения успешности и мобильности человека в современном мире.

Для общенаучного профиля предполагается специальный курс математики, представленный в двух аспектах естественнонаучном и научно-гуманитарном.

Для математического профиля предполагаются углубленные курсы, обеспечивающие собственно математические, физико-математические и информационно-математические профили. Именно учащиеся научного и математического профилей составят в будущем основу кадрового потенциала, обеспечивающего научный, технический, технологический и социальный прогресс. Их математическая подготовка должна быть не ниже мировой, на основе отечественных традиций [5].

По мере усложнения задач, которые решает общество, возрастает роль математики, в связи, с чем появляется потребность и необходимость в освоении математических знаний не толь-

ко специалистами технических специальностей, но и специалистами социально-гуманитарного направления.

Потенциал математики для социально-гуманитарного направления можно рассматривать в следующих аспектах:

Математика выполняет важную роль в развитии интеллекта, формировании мышления и личностных качеств человека. М.В. Ломоносов говорил математика «ум в порядок приводит». Одной из основных задач учебной дисциплины «Математика», в рамках университетской программы является развитие абстрактного мышления. Формирование логического (дедуктивного), алгоритмического мышления, а так же таких важных качеств как гибкость и конструктивность мышления в процессе обучения математике вносит важные и специфические компоненты, которые не могут быть эффективно реализованы даже всей совокупностью остальных дисциплин естественнонаучного цикла. Именно математика воспитывает такой склад ума, который требует критической проверки и логического обоснования тех или иных положений и точек зрения.

Математика изучает модели реальных процессов и явлений, описываемых на математическом языке. Человек, знающий математический язык, способен глубже проникнуть в суть реальных процессов, правильно ориентироваться в окружающей действительности. Существенную роль играют умения правильно обрабатывать информацию, статистические данные, делать из имеющегося статистического материала достоверные выводы и прогнозы. Ценность специалиста, владеющего этими навыками, существенно возрастает.

Математика – значительная часть общечеловеческой культуры, такая же важная, как история, философия, экономика, правоведение. Все наилучшие достижения человеческой мысли и составляют основу гуманитарного образования, необходимого каждому специалисту XXI века.

Математика закладывает часть фундаментальной подготовки студента. Знание некоторых математических понятий, формул и умение их применять на практике пригодятся в других учебных дисциплинах естественнонаучного и профессионального циклов.

Умение формулировать математические утверждения, доказательства, оперировать предметной речью, строящейся по определенным законам (краткость, четкость, лаконичность, минимизация и т.д.) – все это необходимо для формирования профессиональной речи специалиста.

Обучение математике ориентировано не столько на собственно математическое образование, в узком смысле слова, сколько на образование с помощью математики [2].

Таким образом, математическое образование, в целом начиная с общего образования и заканчивая профессиональным, необходимо рассматривать как важную составляющую фундаментальной подготовки человека. Математика является не только мощным средством решения прикладных задач и универсальным языком науки, но также элементом общей культуры. Главной задачей обучения математике на современном этапе становится не только изучение основ математической науки как таковой, а общеинтеллектуальное развитие – формирование качеств мышления в процессе обучения, необходимых для полноценного функционирования и динамичной адаптации человека в современном обществе.

Библиографический список

1. Алексеев И.А. Проблема математизации научного знания // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки, 2008. №1. С. 3-8.
2. Арбузов П.В., Гуде С.В., Герасименко В.Н., Медянец Д.В. Роль математики в современном мире. [Электронный ресурс]: Кафедра информационного обеспечения ОВД РЮИ МВД России – Режим доступа: <http://posobie-mii.narod.ru/Glava1.3.htm> (дата обращения 20.04.2014).
3. Башмакова И.Г., Маркушевич А.И. История математики с древнейших времён до начала нового времени, т. 1, М., 1970.
4. Воронина Л. В. Математическое образование в период дошкольного детства: методология проектирования: дис. ... докт. пед. наук: – Екатеринбург, 2011.
5. Михайлова Л.Л. Роль математики в инновационном развитии современного общества. [Электронный ресурс]: Образовательный портал: Электронный журнал Экстернат.РФ, социальная сеть для учителей, путеводитель по образовательным учреждениям, новости образования. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/index.php/skype/2976-2013-05-21-09-05-25.html> (дата обращения 20.04.2014).

КЕЙС-СТАДИ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

О.В. Шевченко

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор*

Т.В. Фурьева

Современная отечественная образовательная система (ФГОС) призвана обеспечить высокий образовательный уровень населения страны. Стратегической задачей процесса образования определено повышение качества образования на основе эффективного использования новых педагогических технологий обучения. В связи с этим педагогами ведётся поиск эффективных форм и методов обучения, позволяющих осуществлять переход от объяснительно-иллюстративного к активному типу обучения, нацеленному на поисково-творческую деятельность учащихся (студентов). В этой связи особое значение приобретают методы активного обучения и адекватное их применение в образовательном процессе. Наряду с традиционными методами и приемами всё большую популярность приобретает интерактивное обучение.

В современном эволюционном ритме объём информации, необходимой для усвоения, увеличивается в разы. А поскольку информация быстро устаревает и нуждается в постоянном обновлении, обучение, ориентированное, главным образом, на запоминание, не может полностью удовлетворить современным требованиям. Необходимы такие методы обучения, которые позволят учащимся самостоятельно находить и усваивать нужную информацию. Ведь лучше всего запоминается то, что усвоено самостоятельно, методом проб и ошибок. При этом роль педагога будет в том, чтобы направить, указать путь, но не давать все в готовом виде, подвести итог проделанной самостоятельной работы учащегося (студента), указать на ошибки. При активном обучении пробуждается личностная заинтересованность, улучшаются результаты обучения, наблюдается повышение эмоционального фона, оптимизируется работа памяти обучающихся и изменение их общего отношения к обучению.

На протяжении всего периода становления и развития педагогики велась активная полемика о роли ученика, о его активности или пассивности в образовательном процессе. Одни педагоги рассматривали учащегося как объект педагогического воздействия, другие считали равноправным участником процесса обучения и отдавали его активности главенствующую роль в обучении. Идеи активного обучения берут своё начало в античном мире. Ещё Пифагор (VI в. до н.э.) считал, что правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика. Демокрит (460-370 до н.э.) впервые в истории педагогической мысли высказал императив о необходимости соотносить воспитание с внутренней природой ребёнка (принцип природосообразности), которую он назвал «микрокосмом». В обучении Демокрит выделял упражнение, основанное на сознательном интересе к изучаемому предмету. Сократ (470-399 до н.э.) главной жизненной задачей человека считал нравственное самосовершенствование, отсюда стремление к самопознанию. Целью воспитания он считал пробуждение мощных душевных сил ученика, развитие мыслительных способностей человека, постижение таких истин, как верность, честность, правдивость, честь, дружба. Педагогическое мастерство педагога проявилось в использовании технологии нового по тем временам метода – диалога с учеником. Сократические беседы произвели революцию не только в обучении и воспитании, но и оказали огромное влияние на развитие философской и общественной мысли. Ученик Сократа, философ Платон (427–347 до н.э.) впервые в педагогике определил проблему факторов, влияющих на развитие личности. Считал, что при обучении следует учитывать личные склонности ученика, а в воспитании необходимо соблюдать «золотую середину»; был убеждён, что между наставником и учеником необходима тесная духовная связь; подчёркивал важность развития эстетического восприятия ребёнка средствами музыки, танцев, игр и поэзии. Аристотель (384–322 до н. э.) продолжил проблему исследования факторов, влияющих на развитие человека. Древнеримский

мыслитель Сенека (4 г. до н.э. – 65 г. н.э.) целью обучения считал постижение природы и самого себя, задачей – моральное совершенствование человека, а основным средством воспитания – назидательные беседы – проповеди с наглядными примерами из жизни и истории. Крупнейший философ античности Квинтилиан (42 – 118 г.г, а в некоторых источниках 35 – 90 г.г.) выстроил стройную методику обучения ораторскому искусству. Цель воспитания он видел в формировании у человека гражданских чувств и свобод. Квинтилиан считал, что умение вызывать у учащихся интерес к обучению является обязанностью учителя [8].

Благодаря педагогическим идеям античных философов, в эпоху Возрождения сложилось новое понимание процесса обучения как добровольного, сознательного и радостного, с чем связаны и методы обучения – принцип «мягкой руки», широкое применение морального поощрения. Всё настойчивее звучала мысль о внимательном, бережном отношении к личности ребёнка. Идея гуманистов о связи обучения с жизнью сделала основным критерием образования его полезность, прежде всего для подготовки человека к жизни в обществе.

Передовые гуманистические взгляды на воспитание и обучение детей отражены в трудах Мишеля Монтеня (1533-1592). Много внимания он уделял вопросам развития детской самостоятельности, выдвигая императивное требование: «Я не хочу, чтобы в классе говорил бы всегда один учитель. Пусть ученики работают, наблюдают, говорят». По его мнению, учитель должен развивать умственные способности и навыки самостоятельного мышления учеников, а не «вливать знания, словно воду в воронку». Выступал против телесных наказаний, противопоставляя насилию идеал свободного и радостного учения [8]. Ян Амос Коменский (1592-1670) в работе «Великая дидактика» писал, что стремление к учению пробуждается и поддерживается в детях родителями, учителями, школой, а также методами обучения: «Чтобы способности пробуждались самим методом, необходимо его разумно оживать и делать приятным именно так, чтобы как бы оно ни было серьёзно, преподавалось дружеским и приятным образом в форме бесед, состязаний, разгадывания загадок или в форме притч или басен...». Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) в своём труде «Эмиль» ниспровергает бытовавшие представления о ребёнке и детстве, провозглашая право детей на уважение. Наставнику вменялось в обязанность строить преподавание, опираясь на опыт и инициативу ребёнка, посредством конкретных, наглядных, сократических форм и методов. И. Г. Песталоцци (1746-1828) в «Памятной записке» раскрывает гуманистические представления педагога – демократа о целостном развитии личности, намечает пути установления гармонии между всеми сторонами развития личности: интеллектуального, физического и нравственного [6]. А. Дистервег (1790-1866) настаивал, чтобы учитель использовал силы ученика, возбуждал его деятельность. Дж. Дьюи (1859-1952) одной из главных задач учебного процесса считал развитие активности молодого поколения. К проблеме активности обучения в разное время обращались отечественные педагоги-мыслители: Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, Н. А. Добролюбов, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский.

При традиционных формах обучения, и при лекционном способе общения, и в процессе индивидуальной работы обмен осуществляется только через преподавателя.

При активном способе обучения общение в группе – основная форма взаимодействия, создающая учащимся (студентам) оптимальные условия для того, чтобы он мог развить и выразить свое собственное мнение, обосновать свою точку зрения. При этом происходит процесс превращения собственного мнения в достояние личности, в убеждения.

Существенным достоинством методов интерактивного обучения по сравнению с традиционными является принятие новых способов и стратегий поведения. Важно заметить, что в методе интерактивного обучения источником новой информации становится не только преподаватель и учебная литература, но и весь коллектив обучающихся. Преподаватель лишь помогает выбирать нужную информацию из обсуждаемых проблем и направляет ход дискуссии [3; 7].

Одним из наиболее значимых и эффективных интерактивных методов обучения, на наш взгляд, является case – study или кейс – метод. Кейс (с англ. – случай, ситуация) – это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра. В России кейс технологии называют методом анализа конкретных ситуаций (АКС), ситуационными задачами.

Впервые данный метод был применен в Гарвардской школе бизнеса в 1924 году. С 50-х годов двадцатого века бизнес-кейсы активно распространились в Западной Европе. В мировой образовательной практике кейс-стади широко распространился в 1970-1980-х годах. В СССР ситуационный анализ использовался передовыми преподавателями на экономических факультетах и часто применялся (мог сочетаться) с игровыми и дискуссионными методами.

Приход в нашу страну технологии кейса обусловлен экономическими переменами 1990-х годов и выразилось в кардинально новых требованиях к умениям специалистов. Во всех сферах экономики и общества становится востребованным специалист, умеющий работать в команде, способный генерировать идеи и технологии их внедрения, имеющий склонность к инновациям, умеющий оперативно работать с огромными объемами информации различных видов. В последние годы в России наметилась тенденция к использованию кейс-метода не только в бизнес-образовании, но и в предметном обучении, в том числе естественным и гуманитарным дисциплинам. В 2012 году А. М. Деркач защитил в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена первую в России диссертацию по использованию кейс-метода в химическом образовании. По А. М. Деркачу под кейс-методом понимается активный метод обучения, основанный на организации преподавателем в группе студентов обсуждения задания, представляющего собой описание конкретной ситуации с явной или скрытой проблемой. Источником кейсов, по его мнению, могут являться ситуации, описанные в специальной литературе, разборы неисправностей и методов их устранения, публикующиеся в профессиональных изданиях и др.

В современном образовании степень эффективности данного метода очень высока, поэтому данный метод продолжает завоевывать новых сторонников и широко используется во всём мире.

В основе интерактивной технологии кейс – стади лежит описание (анализ) конкретной жизненной ситуации. В изложении данной ситуации лежит скрытая или явная проблема и (или) противоречия. Учащиеся получают от учителя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути её решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена.

Данная технология успешно применяется для получения знаний по таким дисциплинам, где трудно дать однозначный ответ на поставленный вопрос, где ответы могут соперничать друг с другом за право истинности. Это могут быть уроки права, экономики, обществознания, истории, литературы; это темы, требующие анализа значительного количества первоисточников и документов.

К кейс технологиям, активизирующим учебный процесс относятся:

метод инцидента (обучающийся получает краткое сообщение о каком – то случае или ситуации и должен самостоятельно собрать и проанализировать информацию, необходимую для принятия решения);

метод разбора деловой корреспонденции (учащиеся получают от учителя пакет документов, папки с описанием ситуации, помогающие найти выход из сложного положения и вопросы, которые позволяют найти решение);

метод ситуационного анализа (учащимся предлагается текст с подробным описанием ситуации и задача, требующая решения; в тексте могут описываться уже осуществленные действия, принятые решения). Данный метод является самым распространённым, так как позволяет глубоко и детально исследовать сложную ситуацию [9].

Тщательная подготовка к проведению занятия, семинара с использованием данной интерактивной технологии является залогом успешного решения проблемной ситуации (кейса). Поэтому перед её применением необходимо учитывать цели и задачи каждого занятия, характер материала, возрастные и психологические возможности обучающихся.

Ознакомление с кейсом может происходить непосредственно на уроке (лекции) или розданы заранее – в зависимости от цели, которую преследует педагог. Учитель может использовать готовые кейсы, а также создавать собственные разработки. Особого внимания требует подбор источников по теме кейса. Это могут быть художественные произведения, научная информация, кинофильмы, СМИ, а также опыт самих учащихся. Особое мастерство педагога заключается в уме-

лом сочетании традиционных и интерактивных технологий обучения, при этом важно, чтобы они были взаимосвязаны и гармонично дополняли друг друга [4; 5].

Достоинствами интерактивной технологии кейс – стади являются:

Общение педагога и учащихся в диалоге. При этом растёт умение слушать и слышать друг друга, терпеливо относиться друг к другу. Педагог оказывает помощь в формировании мировоззрения, в индивидуальном видении путей решения задачи. Демократический стиль общения учителя и ученика, учащихся между собой как залог доверия внутри коллектива.

Организация педагогом самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Получение учащимися и педагогом в процессе подготовки и решения кейса новых знаний и обретение новых смыслов по изучаемой проблеме. Дана полная возможность выражения своего индивидуального отношения, своей точки зрения к явлениям и предметам жизни.

Создание ситуации успеха, поскольку принятие решения и выбор учащимися происходит самостоятельно и осознанно.

Рефлексия. Это самоанализ, объективная самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности, взаимодействия. А со стороны педагога – это позитивное и оптимистичное оценивание учащихся.

Усвоение учебного материала в нужном объеме и в сроки, определяемые (обусловленные) психофизиологическими особенностями обучающихся, что помогает предотвратить перегрузки учащихся [1].

Мы видим, что интерактивный метод кейс – стади направлен не только (не столько) на освоение конкретных знаний или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала всех участников педагогического процесса.

Одновременно можно отметить, что работа в данной методике способствует выявлению новых, до этого скрытых, возможностей педагога: раскрывается его творческий потенциал, совершенствуются организаторские способности, вырабатывается умение чувствовать атмосферу коллектива, мудро им управлять. Наполняя данный метод новыми педагогическими смыслами, педагог создаёт свой неповторимый стиль общения с учащимися. Всё это выводит его на новый профессиональный уровень.

Итак, поскольку использование интерактивной педагогической технологии кейс – стади в педагогических учреждениях является эффективным методом повышения уровня знаний учащихся и совершенствования педагогических компетенций самого педагога, считаем применение данной педагогической технологии актуальной и востребованной в современном образовательном процессе.

Библиографический список

1. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. СПб., 2006.
2. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 1998. – 346 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии: (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 247 с.
4. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–19.
5. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М., 1994. – 224 с.
6. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – с.118).
7. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. – Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989 – 416 с. (Библиотека учителя).
8. Мазалова М. А, Уракова Т. В. История педагогики и образования. Пособие для сдачи экзамена. – М., Высшее образование, 2006 г. – 192 с.
9. Михайлова Е. И. Кейс и кейс- метод: общие понятия / Маркетинг. 1999. № 1. С. 107–111.
10. Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании: СПб.; М.: ВПО, 2000.

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Философия и социология»

Красноярск, 23–24 апреля 2014 г.

Электронное издание

Статьи представлены
в авторской редакции

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 02.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 9,75

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
Секция «Институт социально-гуманитарных технологий»**

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Институт социально-гуманитарных технологий». [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ НАУКА И ПРАКТИКА В ИССЛЕДОВАНИЯХ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

<i>Базилевич Н.И.</i> Формирование конфликтной компетентности специалистов управления социальной защиты населения посредством программы самообучения.....	5
<i>Бекарева М.А.</i> Привлечение ресурса учреждений города Красноярска для инвалидов по зрению в деятельности специалистов по социальной работе.....	7
<i>Быкова А.И.</i> Исследование конфликтной компетентности специалистов учреждения социального обслуживания	9
<i>Высоцкая О.Л.</i> Использование потенциала корпоративного обучения для непрерывного образования работников учреждений социального обслуживания населения	11
<i>Ганчук В.И.</i> Проблема готовности юношей и девушек к браку	14
<i>Гасанова Д.Ш.</i> Социально-педагогическое сопровождение семей с детьми с девиантным поведением.....	17
<i>Глазырина В.А.</i> Профессиональная ориентация выпускников специальной (коррекционной) школы-интерната для незрячих и слабовидящих детей	20
<i>Дубинина Н.В.</i> Непрерывное профессиональное образование как средство формирования кадрового резерва в отрасли (на примере учреждений социального обслуживания населения)	23
<i>Колбасова Е.С.</i> Социальный работник детского дома-интерната: социально-демографические характеристики	25
<i>Корчагина А.Р.</i> Социально-педагогическое сопровождение семьи, находящейся в социально опасном положении.....	27
<i>Кравченко Л.Н.</i> Проблема социально-психологического сопровождения молодых инвалидов с восстановленной дееспособностью	30
<i>Ленкова Е.Л.</i> Исследование отношения подростков к здоровому образу жизни	31
<i>Лобойко М.М.</i> Социально – педагогическое сопровождение подростков из многодетных семей.....	34
<i>Лоцан К.О.</i> Социально-педагогическая поддержка подростков группы риска в общеобразовательных учреждениях	35
<i>Логачева И.Ю.</i> Добровольчество как метод профилактики девиантного поведения безнадзорных несовершеннолетних	37

<i>Марьясова Д.</i> Изучение особенностей выбора стратегии поведения в конфликте детей-сирот подросткового возраста	40
<i>Минина Л.А.</i> Организация социальной адаптации детей-сирот младшего школьного возраста к условиям общеобразовательной школы.....	43
<i>Путинцева А.О.</i> Индивидуальное сопровождение семьи, находящейся в социально опасном положении.....	46
<i>Процук Т.В.</i> Индивидуальное сопровождение подростка, оставшегося без попечения родителей, в условиях социально-реабилитационного центра.....	48
<i>Савельева Ю.Ю.</i> Исследование потребности родителей в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями	51
<i>Хацкевич Т.А.</i> Практическое обучение студентов в формате социально-педагогической интернатуры	53
<i>Шикунова Е.В.</i> Профилактика возврата детей из замещающих семей в государственные учреждения	56

СОЦИАЛЬНАЯ НАУКА И ПРАКТИКА В ИССЛЕДОВАНИЯХ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ САМООБУЧЕНИЯ

Н.И. Базилевич

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

Ю.Ю. Бочарова

Деятельность социального работника, относящаяся к типу взаимодействия «человек-человек», конфликтогенна по своей природе. При этом необходимо учитывать, что в ходе социальной работы конфликты могут возникать в связи с некомпетентностью специалистов, их бездушием, формализмом, грубостью, а также вследствие ненадлежащей организации работы социальных служб, искусственного создания очередей, волокиты, бюрократизации оказания помощи т.д. Нередко конфликты развиваются и по вине клиентов из-за остроты их жизненных проблем, неудовлетворительного состояния физического и психического здоровья, а также из-за неадекватного поведения, объясняющегося воздействием экстремальных жизненных обстоятельств. В этой связи, особую актуальность приобретает вопрос изучения конфликтной компетентности специалиста по социальной работе. В настоящее время понятие «конфликтная компетентность» занимает одно из центральных мест в философской, социологической и психологической науках. При этом сохраняется устойчивый и постоянно возрастающий интерес к изучению различных аспектов и форм конфликтной компетентности.

Мы исследовали 3 компонента конфликтной компетентности у специалистов управления социальной защиты населения: базовый компонент (личностные качества, адекватная самооценка, высокий уровень самоконтроля), когнитивный компонент (наличие знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики), поведенческий компонент (выбор оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации).

При исследовании уровня конфликтности личности с помощью теста «Ваш уровень конфликтности» по В. Ряховскому, мы пришли к выводу, что 6 специалистов из 20 обладают уровнем конфликтности выше среднего. При исследовании уровня знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики мы пришли к выводу, что большинство специалистов не обладают достаточным уровнем знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики. При исследовании поведения специалистов в конфликтных ситуациях с помощью экспертного опроса руководителей отделов мы пришли к выводу, что большинство специалистов раздражаются на клиента, разрешают себе раздражительный тон и т.д., что говорит о том, что поведенческий компонент плохо сформирован у специалистов, и они затрудняются в правильном выборе оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что уровень конфликтной компетентности у специалистов управления социальной защиты населения, находится не на самом низком уровне, но и не является высоким. Что является не приемлемым для такого рода профессии, так как специалист по социальной работе постоянно взаимодействует и общается с различными категориями клиентов, которые отличаются не только социально-демографическими характеристиками, социально-личностными особенностями, но и уровнем агрессивности и кон-

фликтности. Поэтому наряду с профессиональными знаниями, умениями, навыками специалист по социальной работе должен обладать высоким уровнем конфликтной компетентности, умело корректируя коммуникативные барьеры, сглаживая «острые углы» и проблемы в общении с клиентами социальных служб и организаций.

Проанализировав существующие методы формирования конфликтной компетентности можно сказать, что такие методы формирования конфликтной компетентности как лекции, тренинги и ролевые игры могут быть не эффективными с точки зрения обучения на рабочем месте, наиболее эффективным с этой точки зрения может быть метод самообучения специалистов, с помощью специально разработанного самоучителя. Преимущества данного метода состоят в том, что этот метод займет меньше времени у специалиста, а также он сможет, не отрываясь от работы выполнять задания самоучителя и тем самым повышать свою конфликтную компетентность. Также при составлении самоучителя мы попытались включить в него все плюсы таких методов формирования конфликтной компетентности как лекции, тренинги и ролевые игры, а именно включили в самоучитель послетекстовые ссылки на используемую литературу, чтобы специалист мог более подробно изучить интересующее его информацию, также в самоучителе имеются иллюстрации конфликтов, на которых изображен специалист и клиент, который пришел на прием к специалисту с жалобой, клиент высказывает претензию к специалисту повышая голос и специалисту предлагается ниже под иллюстрацией вписать свой вариант ответа клиенту в данной ситуации.

Разработанный нами самоучитель состоит из трех разделов включающих по 3 задания. Каждый из разделов направлен на формирование определенных навыков. Раздел 1 направлен на развитие личностных качеств, раздел 2 на овладение знаниями о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики и раздел 3 на овладение навыками выбора оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации. При реализации программы самообучения по овладению навыками поведения в конфликтных ситуациях был проведен ряд встреч со специалистами по социальной работе.

Встреча №1 «Знакомство с программой самообучения». Цель встречи: Ознакомить специалистов управления социальной защиты населения администрации октябрьского района г. Красноярска с программой самообучения по овладению навыками поведения в конфликтных ситуациях. Встреча №2 «Промежуточные итоги». Цель встречи: Изучение мнения

специалистов по поводу выполнения заданий самоучителя. Встреча № 3 «Оценка эффективности программы». Цель: Оценить эффективность программы самообучения специалистов по овладению навыками поведения в конфликтных ситуациях.

Эффективность программы определялась по следующим показателям: изменения базового (личностные качества, уровень самооценки, уровень самоконтроля), когнитивного (знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики), поведенческого (выбор оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации) компонентов конфликтной компетентности. После того как специалисты по социальной работе дали самооценку уровню своих личностных качеств, знаний и умений с помощью теста «Самооценка компетентности готовности к ведению спора, переговоров, разрешению конфликта», можно сделать вывод, что:

- 19 специалистов из 20 оценили свой уровень личностных качеств как высокий;
- 18 специалистов из 20 оценили свой уровень знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики как высокий;
- 19 специалистов и 3 из 20 оценили свой уровень умений выбора оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации как высокий.

В заключении можно сказать, что в ходе апробации программы на выборке специалистов Управления социальной защиты населения администрации Октябрьского района в г. Красноярске доказана ее эффективность, так как все три компонента конфликтной компетентности повысились и достигли высокого уровня.

Библиографический список

1. Белинская А.Б. Конфликтология в социальной работе/ А. Б. Белинская. – Москва, 2010.

ПРИВЛЕЧЕНИЕ РЕСУРСА УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА КРАСНОЯРСКА ДЛЯ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

М.А. Бекарева

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

Ю.Ю. Бочарова

Важнейшими критериями доступности для инвалидов среды жизнедеятельности, в целом, и отдельных ее элементов, в частности, являются, с одной стороны, уровень ограничения жизнедеятельности, выражающийся способностью к самообслуживанию, самостоятельному или с помощью других лиц передвижению, общению, контролю своего поведения, обучению и трудовой деятельности, с другой – способность среды адаптироваться к возможностям и потребностям жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время особо актуальна проблема доступности жизнедеятельности для инвалидов, в том числе для инвалидов по зрению. Инвалидность вызывает ограничения в возможностях жизнедеятельности человека, обусловленные физическими, психологическими, культурными, законодательными и иными барьерами, препятствующие интеграции человека с инвалидностью в социум.

Социальным аспектом независимой жизни является право инвалида быть неотъемлемой частью общества, принимать участие в социальных, политических и экономических процессах, свобода доступа к жилым и общественным зданиям, транспорту, средствам коммуникации, труду, образованию. Чтобы инвалиды смогли на деле реализовать провозглашенные равные права на участие во всех аспектах жизни, необходима их всесторонняя поддержка.

В настоящее время реабилитация людей с ограниченными возможностями является не только актуальной проблемой для общества, но и приоритетным направлением государственной социальной политики нашего государства.

Право инвалидов на реабилитацию и получение компенсирующих средств закреплено в Федеральном законе от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»

Статья 9 Федерального закона от 24.11.1995 №181-ФЗ Реабилитация инвалидов – это система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной и профессиональной деятельности. Реабилитация инвалидов направлена на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма, в целях социальной адаптации инвалидов, достижения ими материальной независимости и их интеграции в общество. Реализация основных направлений реабилитации инвалидов предусматривает использование инвалидами технических средств реабилитации, создание необходимых условий для беспрепятственного доступа инвалидов к объектам транспортной, социальной инфраструктур и пользования средствами транспорта и связи, а также обеспечение инвалидов и членов их семей информацией по вопросам реабилитации инвалидов.

Государство гарантирует инвалидам проведение реабилитационных мероприятий, получение технических средств и услуг, предусмотренных федеральным перечнем реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг, предоставляемых инвалиду за счет средств федерального и краевого бюджетов.

К сожалению, далеко не все инвалиды знают своих прав. Неосведомленность граждан приводит зачастую к трудной жизненной ситуации. Именно это на примере трех совершенно разных семей мы это показали.

Семья1- Ребенок-инвалид, не заинтересован в учебе, пассивен, с родителями агрессивен, чем создает не благоприятную обстановку в доме. Нуждается в обеспечении техническими средствами реабилитации для облегчения обучения. Оптимальным решением проблемы служит использование муниципальных ресурсов, а именно проведение диагностики психологического состояния семейных отношений и обеспечение техническими средствами реабилитации для обучения, таких как прибор для письма шрифтом брайля, сопутствующие расходные материалы, цифровое устройство и мобильный телефон для инвалидов по зрению.

Семья2- Семья, состоящая из двух совершеннолетних инвалидов по зрению находятся в трудном финансовом положении, муж не может трудоустроится. Оптимальным решением проблемы служит использование муниципальных ресурсов, а именно обращение в центр занятости населения, оформление пособия для малоимущих и получение единовременной выплаты для людей попавших в трудную жизненную ситуацию.

Семья3- 45 летняя женщина, потерявшая зрение в связи с аварией, проходящая трудный адаптационный период. Основная проблема плохая ориентация в пространстве и во времени. Для нее оптимальным решением проблемы служит обращение к бесплатному психологу в центры помощи по месту жительства и обеспечение техническими средствами реабилитации для ориентации в пространстве и времени, а именно часы наручные с речевым выходом, будильник с речевым выходом, трость тактильная и др.

Для решения многих проблемы используются ресурсы учреждений для максимальной доступности всех сфер жизнедеятельности человека с ограничениями.

Муниципальный ресурс – это количественная мера возможности выполнения работы социальных учреждений; условия, позволяющие с помощью определённых преобразований получить желаемый результат.

Учитывая неосведомленность некоторых инвалидов по зрению нами была разработана интерактивная ресурсная карта г.Красноярска для инвалидов по зрению. Данная карта включает в себя 40 учреждений, которые работают на территории г.Красноярска, оказывают услуги разного типа для инвалидов по зрению, в ней задействованы практически все сферы обеспечения, в том числе правительственные учреждения, управления социальной защиты населения, образовательные учреждения, частные медицинские клиники, фонды социального страхования, центры помощи. В карте есть адреса, телефоны и сайты.

Интерактивная ресурсная карта направлена на решение следующих задач:

1. Показать всем желающим, какие объекты социальной направленности существуют в г.Красноярске, в полном объеме увидеть все предоставляемые услуги учреждений;
2. Заинтересованные граждане могут самостоятельно подобрать оптимальную помощь для инвалида по зрению;
3. Опираясь на ресурсную карту можно легко сориентироваться в районе и подобрать оптимальный путь;
4. Для специалистов данная карта поможет в координации деятельности учреждений, так как в карте присутствуют телефоны и факсы всех учреждений.

Для удобства использования интерактивная ресурсная карта существует в электронном варианте (Ссылка: http://maps.yandex.ru/?um=e4_azb3Vioxn4MaqLtZZ016wYD11zFjJ&l=mar), карта удобна в использовании, все объекты выделены и подписаны, кликнув левой кнопкой мышки на определенный объект, высвечивается вся информация (телефон, факс, электронный адрес). Интерактивная ресурсная карта используется на сайте Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Комплексный центр социального обслуживания населения». Подтверждением являются акт о внедрении (использовании) ресурсной карты.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

А.И. Быкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель старший преподаватель

Т.А. Хацкевич

Конфликты это неизбежные спутники нашей жизни, как в повседневной, так и в профессиональной деятельности. Все больше авторов стало изучать особенности конфликтов и конфликтных ситуаций именно на рабочем месте. Это вызвано тем, что в профессиях «Человек- человек» конфликтные ситуации просто неизбежны, так как в процессе общения происходит столкновение разных мнений и взглядов, которые как раз и могут привести к конфликтным ситуациям. Вследствие этого встала острая необходимость изучения самих конфликтов, конфликтных ситуаций, а главное конструктивных способов выхода из них. Современное высшее профессиональное образование все больше в последнее время основывается на программе формирования и развития профессиональных компетенций. Профессиональная компетентность – это знания, умения и навыки, которыми должен обладать специалист, выпускаясь из университета [3]. Одним из компонентов профессиональной компетенции является конфликтная компетентность, которая является так же одним из важных компонентов в подготовке специалистов по социальной работе. Конфликтная компетентность – это знания, умения и навыки работы в конфликтных ситуациях, и знание способов конструктивного решения конфликтов[3]. *Актуальность* данной темы обусловлена тем, что специалисты не всегда могут решать конструктивно конфликтные ситуации на рабочем месте с коллегами и клиентами. Учреждения в своей трудовой деятельности в приоритет ставят обучение профессиональным обязанностям и все меньше уделяют внимание именно прямому взаимодействию клиента и специалиста. Главное чтоб специалист был вежлив и доброжелателен, а как же поступать в ситуации конфликта никто, в общем, не объясняет и не учит. Руководители считают, что специалистов этому должны были обучить в университете. И это действительно так, но вузовское образование не может в себя включить весь спектр изучения необходимых знаний, умений и навыков, просто потому что не хватит времени. В университете даются базовые знания и знакомство с ними, более конкретно со спецификой работы и взаимодействия с клиентами специалист должен знакомиться в учреждении. В последнее время в учреждениях стали проводить методическую работу по формированию конфликтной компетентности, но это находится пока в зачаточном состоянии.

Целью исследования является проанализировать и изучить компоненты конфликтной компетентности специалистов по социальной работе учреждения социального обслуживания.

В исследовании участвовало 5 специалистов Комплексного центра социального обслуживания населения. 4 специалиста по социальной работе в возрасте от 22 до 25 лет и имеющие стаж от полугода до 3 лет и один педагог- психолог в возрасте 44 лет имеющий стаж более 15 лет.

Методами исследования являются опросник, диагностика мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана, методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптированный вариант Н.В. Гришиной) и наблюдение.

С.М. Вишнякова определяет конфликт (от лат. *conflictus* – столкновение) как психологическое столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия, фиксируемых ими в жесткой форме; чтобы конфликт начал развиваться, необходим инцидент, при котором одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны [3;456].

Конфликтная компетентность – способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми [1].

Исследование строилось на изучении трех компонентов конфликтной компетентности: по-

веденческом, когнитивном и мотивационном. В структуре конфликтной компетентности можно выделить три основных уровня, каждый из которых включает в себя ряд компонентов:

Когнитивная характеристика конфликтной компетентности предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию, выделять ее структурные компоненты и прогнозировать дальнейшее развитие конфликта, осуществляя планирование собственных действий на основе оценки своих индивидуальных интеллектуальных качеств.

Мотивационная характеристика конфликтной компетентности представляет собой сформированность психологической готовности личности к конструктивному разрешению конфликта.

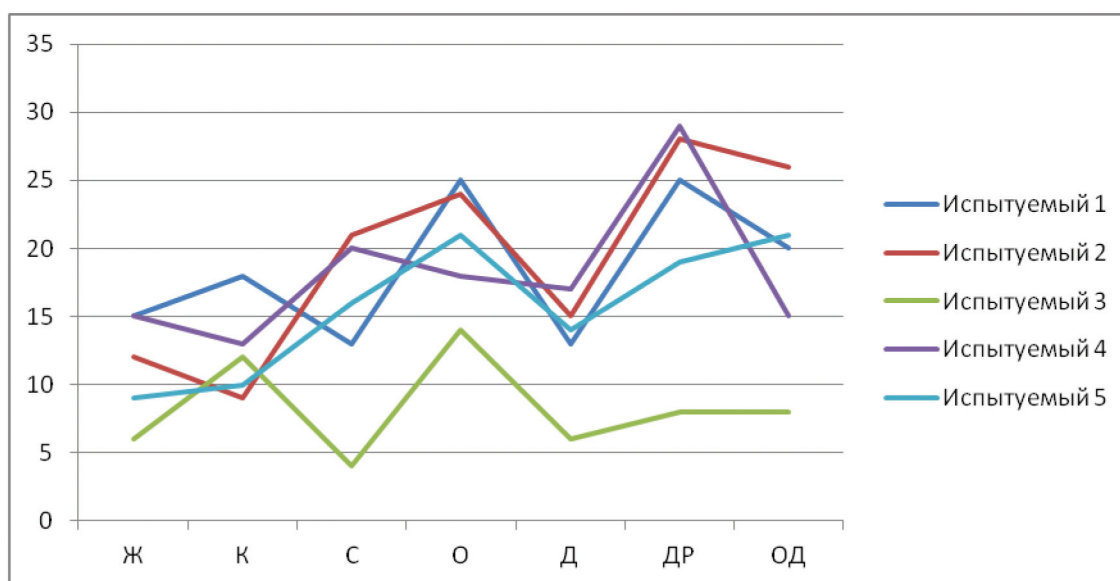
Регулятивная или поведенческий характеристика конфликтной компетентности обозначает способность личности к сознательной мобилизации сил, самоконтролю и управлению своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях [2].

Поведенческий компонент исследовался при помощи наблюдения (приложение № 1 – протоколы наблюдений) и методики диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптированный вариант Н.В. Гришиной). По результатам методики К. Томаса у большинства (4 из 5) специалистов отмечается компромиссный тип поведения, и только у одного тип поведения избегание.

Когнитивный компонент исследовался с помощью разработанного опросника и показал такие результаты:

Вопросы	Процент правильных ответов
Конфликт – это...?	60 %
Какие бывают виды конфликтов?	100 %
Назовите основные структурные элементы конфликта?	65 %
Расставьте в правильном порядке периоды конфликта?	100 %
Что влияет на конфликт?	40 %
Назовите основные причины конфликтов?	60%
Какие существуют способы решения конфликтов?	100%
Что такое конфликтная компетентность?	60%
Назовите 3 компонента конфликтной компетентности?	100%

И мотивационный компонент исследовался при помощи диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана. Результаты:



У Испытуемого 1 преобладает «рабочая» направленность личности. У Испытуемого 2 преобладает «рабочая» направленность личности. У Испытуемого 3 преобладает общежитейская направленность личности. У Испытуемого 4 преобладает «рабочая» направленность личности. У Испытуемого 5 преобладает «рабочая» направленность личности.

Проанализировав все полученные результаты исследования можно сделать вывод, что Испытуемый 1 имеет оптимальный тип поведения в конфликтных ситуациях (компромисс), знания о конфликте и конфликтных ситуациях (88% правильных ответов) и «рабочую» мотивацию личности.

Испытуемый 2 имеет оптимальный тип поведения в конфликтных ситуациях (компромисс), знания о конфликте и конфликтных ситуациях (88% правильных ответов) и «рабочую» мотивацию личности.

Испытуемый 3 имеет оптимальный тип поведения в конфликтных ситуациях (компромисс), знания о конфликте и конфликтных ситуациях выше среднего (77% правильных ответов) и общечеловеческую мотивацию личности.

Испытуемый 4 имеет тип поведения в конфликтных ситуациях избегание, знания о конфликте и конфликтных ситуациях (75% правильных ответов) и «рабочую» мотивацию личности.

Испытуемый 5 имеет оптимальный тип поведения в конфликтных ситуациях (компромисс), знания о конфликте и конфликтных ситуациях (85% правильных ответов) и «рабочую» мотивацию личности.

Таким образом, проведя исследование мы проанализировали и изучили компоненты конфликтной компетентности специалистов по социальной работе учреждения социального обслуживания. У всех специалистов отмечается оптимальный уровень конфликтной компетентности. Это выражается в адекватной реакции на конфликтные ситуации, адекватном поведении в конфликтной ситуации и конструктивном выходе из нее, а также знаний основ конфликтологии и преобладание «рабочей» направленности личности.

Столь положительные результаты, на мой взгляд, получились благодаря тому, что в центре ведется активная и регулярная методическая работа. Проводятся тренинги и лекции в самом учреждении, а также специалисты выезжают в другие социальные учреждения для обучения и обмена опытом.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях /А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2005. – 288с.
2. Башкин, М.В. Конфликтная компетентность личности: диссерт. ... канд. психол. Наук/М. В. Башкин. – Ярославль, 2009. – 242 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика/С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999.- 538 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

О.Л. Высоцкая

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Ю.Ю. Бочарова

На сегодняшний день в социальной отрасли происходят значительные преобразования: принят федеральный закон N 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», разрабатываются подзаконные акты, профессиональные стандарты. Требования, задаваемые нормативными документами, мероприятия, представленные в «дорожной карте»: «Повышение эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения Красноярского края на 2013 – 2018 годы», характеризуют переход от количества к качеству, как в отношении предоставляемых услуг, так и в отношении тех, кто их оказывает. Основной задачей, стоящей перед отраслью в целом и учреждениями в отдельности, является достижение и удержание максимальной эффективности и качества социального обслуживания населения, а профессионализм сотрудника рассматривается как один из важнейших элементов, позволяю-

щих достичь этой цели. Например, ежегодно проводимая министерством социальной политики края оценка результативности деятельности учреждений социального обслуживания населения включает следующие показатели: «Развитие кадрового потенциала», «Участие в конкурсах профессионального мастерства» – наряду с оценкой основной, финансово-экономической деятельности, информационной открытости.

Таким образом, профессиональное развитие сотрудника становится необходимостью. Особенно в связи с постоянным движением кадрового состава. По статистическим данным в отрасли за 2013 год было принято 21, 5 % сотрудников, не включая хозяйственный персонал. Так, перед учреждениями встает задача не только обучать работников, но и адаптировать вновь принятых; удержать и закрепить перспективных специалистов; обеспечивать передачу знаний тем, кто остался; своевременно проводить супервизию и экспертизу профессиональных достижений; представлять профессиональному сообществу успешные практики. Одним из эффективных способов решения этих задач является организация корпоративного обучения, которое обеспечивает и рост кадрового потенциала, и формирование лояльного отношения сотрудников к организации.

Корпоративное обучение представляет собой организованный в интересах корпорации и ее сотрудников процесс взаимодействия обучающихся и обучаемых, осуществляемый как внутри организации, так и вне ее, направленный на решение учебных задач и обеспечивающий профессиональное развитие сотрудников. Целью корпоративного обучения является обеспечение профессионализма работников, рассматриваемого как интегральное качество субъекта труда, основными характеристиками которого является профессиональная направленность, профессиональная компетентность и профессионально важные качества личности работника [Карташова, 2005. 37]. Корпоративное обучение определяется в научной литературе как современная и наиболее эффективная форма повышения эффективности управления качеством персонала учреждения или предприятия (В. А. Зарыгин, А. С. Минзов, С. А. Мыльникова и др.). Оно обладает рядом характерных признаков:

- адресность, целенаправленность, т. е. ориентированность на персонал конкретной организации;
- целесообразность, т. е. овладение сотрудниками компетенциями, полезными для данной организации;
- системность, целостность, т. е. «вписанность» в её жизнь.

Возможность более эффективной подготовки специалистов в системе корпоративного обучения задается следующими основными факторами:

- занятия в системе корпоративного обучения, как правило, проходят более организованно, интенсивно, с высокой степенью мотивации, и объективного контроля его качества;
- существенно сокращаются затраты, связанные с длительным отвлечением сотрудников на посещение внешних курсов;
- содержание обучения более конкретно, затраты времени на изучение второстепенных тем минимально – все подчинено реально необходимому уровню и направлению профессиональной подготовки;
- исключаются (или сокращаются) транспортные и командировочные расходы;
- организация обмена опытом и консультаций обучаемых со стороны опытных коллег;
- график занятий приспособливается и корректируется под производственные ситуации;
- возможность разделения обучаемых на учебные группы с необходимыми сроками и программами обучения (в соответствии с необходимым уровнем их подготовки для организации);
- большими возможностями по созданию в процессе учебы духа корпоративной солидарности, взаимопомощи и ответственности за качество и сроки обучения [Насибуллин, 2010. 9].

В зависимости от целей и задач корпоративное обучение может быть направлено на:

- достижение необходимого уровня и объема знаний, умений, навыков, установленных квалификационными требованиями к должности;
- поддержание и повышение квалификации на уровне, достаточном для эффективного выполнения должностных обязанностей (систематическое обучение);
- обучение для работы по новым направлениям;

– усвоение новых приемов и методов выполнения трудовых операций.

Обучение на рабочем месте, являясь частным случаем системы непрерывного образования, позволяет обеспечить реализацию его принципов. Оно дает возможность работнику учреждения систематически обновлять, дополнять уже имеющиеся знания, повышать культуру и развивать способности. С другой стороны, пересекаясь с понятием «корпоративная культура», оно опосредованно способствует формированию лояльности к учреждению, приверженности корпоративным ценностям и идеалам.

Обобщая вышесказанное, основные цели корпоративного обучения в учреждении социального обслуживания населения можно рассматривать как:

- повышение качества человеческих ресурсов,
- повышение качества социальных услуг,
- развитие персонала, улучшение системы коммуникации в учреждении,
- формирование корпоративной культуры, увеличение уровня лояльности работников к учреждению.

Для того, чтобы система корпоративного обучения эффективно функционировала необходимо в первую очередь спроектировать ее с учетом потребностей и возможностей учреждения, а так же на основе результатов анализа наиболее успешных практик в смежных областях. На сегодняшний день в учреждениях отрасли можно встретить яркие, но единичные случаи эффективной организации работы с кадрами.

Анализ результатов анкетирования руководителей учреждений, проведенного КГБУ СО «Консультативно-методический центр», показал наличие дефицита квалифицированных кадров: узких специалистов (психологов, социальных педагогов, специалистов по социальной работе, инструкторов по адаптивной физкультуре и др.), социальных работников. Обсуждения, проходящие в рамках круглых столов и заседаний Краевого объединения методистов и специалистов, осуществляющих организационно-методическое сопровождение деятельности учреждения социального обслуживания или управления социальной защиты населения, посвященные вопросам развития кадрового ресурса, также отражают востребованность повышения профессионализма сотрудников и демонстрируют активную позицию руководителей, проявляющуюся в поиске путей удовлетворения этой потребности. Но особенность поиска такова, что это либо адаптация методов и средств, показавших высокую эффективность в образовании, либо использование отдельных элементов корпоративного обучения. В то же время его специфика, как целостной системы повышения профессионализма кадрового состава, остается недостаточно осознанной, и не рассматривается возможность его применения в учреждениях отрасли. Так, анализ статей информационно-аналитического журнала «Социальное развитие: Регион 24» и выступлений участников заседаний Объединения раскрывает преобладающее представление о возможностях обучения на рабочем месте тактически – как способа развития персонала, стратегически – инструмента повышения качества социальных услуг: расширения спектра технологий, методик, применяемых работниками; развития инновационной, проектной деятельности и др. Меньше внимания уделяется использованию обучения персонала для развития корпоративной культуры, формирования у работников приверженности ценностям, идеалам учреждения и отрасли. И наименее представлено понимание возможностей обучения на рабочем месте как средства развития человеческого ресурса, а именно знаний, способностей, общей культуры специалиста, сохранения его психологического здоровья.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать потенциал корпоративного обучения значительно шире сложившихся представлений. Таким образом, открывается новое поле для исследования – сложившаяся в отрасли практика организации обучения на рабочем месте и успешный опыт корпоративного обучения в смежных отраслях, построение модели системы корпоративного обучения в учреждении социального обслуживания населения на основе результатов проведенного анализа и ее апробация.

Библиографический список

1. Зарыгин В.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста в системе корпоративного обучения: дис.... кан. пед. наук. М., 2011. 231 с.

2. Карташова Л. В. Управление человеческими ресурсами: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 236 с.
3. Кибанов А. Я. Основы управления персоналом: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 304 с.
4. Лотова И.П. Система внутриорганизационного обучения медицинских работников стационарного учреждения социального обслуживания // Социальное обслуживание. – 2009. – № 9. – с. 108-114.
5. Насибуллин Э.Н. Корпоративное обучение как фактор повышения интеллектуального потенциала персонала организации// Режим доступа: http://vml.antat.ru/files/Mahmutov/article_3/Nasibullin.pdf (дата обращения: 07.05.2014 г.)

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК К БРАКУ

В.И. Ганчук

УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Научный руководитель кандидат психологических наук, доцент

А.В. Даниленко

Изменения, происходящие в современном мире, привели к изменению отношения к традиционному пониманию супружества и семьи, к их роли в жизни человека. Все чаще молодые люди задаются вопросом: «Вступить ли в брак»? Сдвигаются возрастные границы вступления в брак, в связи с предпочтением решения профессиональных и материальных проблем. Появляются новые формы отношений, как альтернатива традиционному браку. Возрастание числа проблем, связанных с отношениями в семьях, с кризисом современной семьи обусловило актуальность данной проблемы на современном этапе развития общества.

Исследование психологической готовности к браку, грамотное управление процессом формирования этой готовности, является одним из ключевых направлений в решении ряда существующих проблем и преодолении ряда возможных причин кризиса. Актуальность подтверждается и многочисленными научными (социологическими, педагогическими, медико-психологическими) исследованиями, которые утверждают, что готовность к брачным отношениям определяет характер супружеских отношений на всех этапах семейной жизни.

В научной литературе нет четкого определения феномена психологической готовности к браку, не изучены механизмы подготовки к выполнению будущими супругами супружеских и семейных ролей. Психологическая готовность рассматривается как один из видов общей готовности (физиологической, социальной, нравственной, педагогической, этической и др.) к браку и семейной жизни: Сысенко В.А., Сизанов А.Н., Гребенников И.В. и др. До недавнего времени считалось, что человек, достигший определенного возраста, автоматически готов к созданию семьи.

Цель исследования – изучить особенности психологической готовности молодежи к браку.

Методы исследования: для решения поставленных задач использовались теоретический анализ научной литературы; психологическое тестирование, анкетирование и опрос (методика РОП, разработанная А.Н. Волковой; анкета «Что, по вашему мнению, является поводом для вступления в брак?»; опросник «Измерение установок в семейной паре» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская; методика «Неоконченные предложения» Сакса и Леви); методы математической статистики.

Результаты и обсуждение. В современной психологической науке существует множество подходов к изучению брачно-семейных отношений. Каждый в них отражает определенные стороны данного явления.

В научных исследованиях семьи наиболее популярным является системный подход, представляющий семью как целостный организм [1, 11]. Функционирование семейной системы описывается в рамках этого подхода с помощью оценочных параметров: коммуникации, поведенческих профилей, граничных черт, цикла семейной жизни и основных признаков его стадий, разрешения конфликтов и напряженности в супружеской паре.

С позиций структурного подхода семья представляет собой систему, где решаются проблемы взаимоотношений членов семьи друг с другом. Психология внутрисемейных взаимоотношений непосредственно сопряжена с психологическими проблемами развития каждого индивида.

Семья рассматривается как структура, состоящая из отношений доминирования-подчинения, ответственности и эмоциональной близости.

Аналізу семейных взаимодействий уделяют внимание представители коммуникативного подхода. Под коммуникацией понимается обмен сообщениями, который может осуществляться как с помощью речи, так и невербальными средствами. Люди, вовлечённые во взаимоотношения, решают две проблемы: 1) какие послания и типы поведения имеют место в этом взаимодействии; 2) кто контролирует происходящее и принимает решение по тому или иному вопросу.

Традиционным является биопсихологический подход, представители которого подчёркивают, что психология межличностных отношений в семье не может абстрагироваться от того, что человек – живое существо, включённое в процесс непрерывного взаимодействия с внешней средой и в биологическую череду поколений своих родственников – предков и потомков [2, 34-41].

Перечисленные подходы, акцентируя внимание на изучении отдельных вопросов, рассматривают семью несколько однобоко.

Понятие «брак» находится в пределах более общего понятия «семья». Семья определяется как «малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, проживающими вместе и ведущими совместное хозяйство» [3]. «Брак – санкционированная и регулируемая общественно-историческая форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям» [3, 47].

В психологической литературе нет чёткого разграничения понятий «брачные отношения», «супружеские отношения» и «семейные отношения», эти термины употребляются как синонимы.

В современной литературе нет и однозначного толкования понятия супружества. С.И. Голод определяет так: «Супружество – это личностное взаимодействие мужа и жены, регулируемое моральными принципами и поддерживаемое имманентными ему ценностями» [4].

Супружеству присущи две характерные черты: 1) не институциональный характер связи; 2) равноправие и симметричность нравственных обязанностей и привилегий обоих супругов» [5, 32].

Готовность – это осознанное поведение, направленное на выполнение конкретной задачи, для выполнения которой нужны знания (в том числе и знания для вступления в брак).

В трактовке личностного подхода феномен «психологической готовности» рассматривается как целостное личностное образование, выражающее направленность субъекта на определенную активность, отражающее его деятельное отношение к тем или иным сторонам действительности и к самому себе. Психологической готовности присущи заданная векторизованность активности, избирательность, предрасположенность к определенному образу действия, деятельности, которая является для человека значимой. Психологическая готовность как личностное образование включает в себя ряд компонентов: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-поведенческий [6, 81].

С.В. Жолудева под психологической готовностью к браку понимает динамичное психологическое образование, включающее ценностные ориентации, брачную мотивацию, представления о супружеской иерархии, супружеские установки и ожидания, представления о супружеских отношениях [7, 4]. И.В. Гребенников включает в это понятие различные виды готовности: физическую и социальную зрелость, этико-психологическую и сексуальную готовность. Близкую точку зрения высказывают В.А. Сысенко, Б.А. Душков, А.Н. Сизанов, Б.Ю Шапиро и др.

Нами было проведено эмпирическое исследование психологической готовности юношей и девушек к браку и семейным ролям. Мы выделили 5 структурных компонентов «психологической готовности к браку»: супружеские ценности, брачная мотивация, супружеская иерархия, супружеские установки и ожидания, супружеские отношения.

В нашем исследовании мы предположили:

1. Уровень психологической готовности к браку определяется системой мотивов вступления в брак, которые в свою очередь, различаются у юношей и девушек.

2. Уровень психологической готовности к браку зависит от степени согласованности семейных ценностей будущих супругов и ролевых представлений о том, кто и в какой степени отвечает за реализацию определенной семейной сферы.

Контингент исследования – учащиеся 11-х классов Глинковской средней школы Столинского района и г. Столина, юноши и девушки, не состоящие в браке, равноценно представленные в выборке из 50 человек. Средний возраст – 17 лет.

Для девушек наиболее характерными оказались следующие мотивы вступления в брак: «любовь» – 48%, «общность интересов», «материальная обеспеченность партнера».

Для юношей наиболее характерными были следующие мотивы: «любовь» – 32%, «общность интересов», «ожидание ребенка».

Диагностика брачно-семейных установок юношей и девушек по методике РОП, выявила высокую ценность родительства и активной родительской позиции в будущем (средние значения для юношей – 6,28; для девушек – 6,56). При этом юноши проявили большую готовность выполнять родительские обязанности в семье, чем девушки. Такая позиция юношей согласуется с ожиданиями девушек, с точки зрения которых, именно будущий супруг возьмет на себя основную часть родительских функций. Логично предположить, что, имея довольно высокие социальные и профессиональные притязания, девушки ожидают равномерного распределения между партнерами функций и обязанностей в семье.

Хозяйственно-бытовая функция семьи имеет меньшее значение для участников исследования (юноши – 4,92; девушки – 5,28); при этом, как юноши, так и девушки, готовы совместно решать бытовые вопросы.

Наименее значимой оказалась интимно-сексуальная сфера (юноши – 3,9; девушки – 3,8), хотя полученные количественные показатели довольно высоки, чтобы интерпретировать их как недооценку роли сексуальных отношений в браке.

По параметрам «личностная идентификация с брачным партнером» и «внешняя привлекательность», выявлено наибольшее расхождение результатов в группе юношей и девушек. Для юношей общность интересов, потребностей, ценностей в браке имеет большее значение, чем для девушек (юноши – 6,16; девушки – 4,84). Для девушек значительно выше значимость внешней привлекательности.

Для того, что бы подтвердить либо опровергнуть предположения о наличии гендерных различий между юношами и девушками по данному компоненту психологической готовности к браку нами был использован t-критерия Стьюдента.

В представлениях о будущей семье встречаются как традиционные (патриархальные), так и эгалитарные установки. Так, 56% испытуемых считают мужчину главным в семье (деловым лидером). «В семье должно быть равноправие», считают 32% испытуемых. Данные, полученные в исследовании, также позволяют констатировать согласованность представлений юношей и девушек по следующим параметрам: отношение к людям в целом, к деньгам, сексу, разводу, к чувству долга.

В качестве главной обязанности мужа в семье отмечают «материальное обеспечение» (юноши – 70%, девушки – 82%). Главная обязанность жены по мнению большинства – «вести домашнее хозяйство», «воспитывать детей», «создавать уют», «поддерживать позитивный эмоциональный климат в семье».

Выводы.

1. Проведенный нами опрос испытуемых показал, что существуют гендерные различия при выборе мотивов вступления в брак. Однако основные мотивы у девушек и юношей совпадают.

2. Основными мотивами вступления в брак для молодежи являются «любовь» и «общность интересов».

3. В исследовании выявлена высокая ценность родительства и активной родительской позиции в будущем.

4. Существуют гендерные различия в значимости таких семейных ценностей, как «личностная идентификация» и «внешняя привлекательность» (последняя выше для девушек).

Библиографический список

1. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений / Л.Б. Шнейдер // Курс лекций. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
2. Ковалев, С.В. Психология семейных отношений / С.В. Ковалев. – М., 1987.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Издательство «Азъ», 1992.
4. Голод, С.И. Моногамная семья: кризис или эволюция? / С.И. Голод // Психология семьи: Хрестоматия: Учеб.пособие. – Самара, 2002.
5. Харчев, А.Л., Мацковский, М.С. Современная семья и ее проблемы / А.Л. Харчев, М.С. Мацковский. – М., 1997.
6. Сысенко, В.А. Устойчивость брака: Проблемы, факторы, условия / В.А. Сысенко. – М., 1981.
7. Алешина, Ю.В. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю.В. Алешина // Вестник МГУ. Психология. Сер. 14. – № 2, 1987.

СОЦИАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Д.Ш. Гасанова

*Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
Научный руководитель старший преподаватель*

Т.А. Хацкевич

Все социальные проблемы современности в той или иной степени касаются семьи, отражаются в ее самочувствии, способности выполнять свои многочисленные функции, справляться с трудностями. Роль семьи в обществе очень велика, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в социуме. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни.

К сожалению, количество семей с детьми с девиантным поведением в последнее время растёт. Практика показывает, что дети с девиантным поведением, как правило, испытывают затруднения в учение, обнаруживаются трудности в социализации и во взаимодействии с другими людьми, а так же склонны к асоциальному стилю жизни и к негативным, аморальным проявлениям. Отмечается рост наркомании среди детей, детской преступности и алкогольной зависимости. Поэтому очень важно ещё на раннем этапе развития данной проблемы оказать семьям, имеющих детей с девиантным поведением психолого – педагогическую помощь, сопроводить их в данный период.

Истоки психолого – педагогической помощи и сопровождения лежат в истории педагогических учений, создаваемых на протяжении нескольких тысячелетий (Я.А. Коменский, Ф.А. Дистервег, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, И.Ф. Гербарт и др.) [].

Впервые идею необходимости рассмотрения поддержки растущего человека как особой сферы педагогической деятельности выдвинул О.С. Газман. Он отмечает, что педагогическая поддержка, находясь вне процессов обучения и воспитания, выполняет функцию обеспечения движения ребенка и взрослого друг к другу путем изменений условий жизнедеятельности, проявления готовности к содействию.

В свою очередь, Н.Б. Крылова считает, что поддержка является элементом любого сотрудничества и взаимодействия, поскольку оно есть проявление позитивного отношения к деятельности человека и готовности содействия его начинаниям и самореализации. Педагогическая поддержка на уровне «личность – личность», когда общение «глаза в глаза» обнаруживает родство душ.

Помимо того, И. Фрумин определяет социально – педагогическую поддержку как педагогические действия, которые ставят своей целью помощь школьникам в самореализации, в решении различных жизненных и образовательных проблем. В процессе поддерживающего образования педагог и учащийся оказываются равноправными субъектами, сотворцами образовательного и воспитательного процессов, взаимоотношения между ними приобретают действительно субъект-субъектный характер [45;13]. А, А.

Мудрик, в свою очередь рассматривает социально – педагогическую поддержку как помощь в социальном воспитании в процессе социализации. Однако В. Г Маралов, считает, что поддерж-

ка более ориентирована на прошлое, на исправление дефектов, а сопровождение – на будущее и настоящее, на использование имеющегося потенциала личности ребенка. Исходя из вышесказанных мнений, можно сделать вывод о том, что поддержка и сопровождение предполагают оказание помощи в становлении субъективности. Характеристиками процесса сопровождения / поддержки являются: гуманитарный характер; стимулирование совместности; сохранение свободы и автономии каждого и ориентация на реальные жизненные нужды.

В России технология «Сопровождения в образовании» развивается как особая научно – практическая область на основе мультидисциплинарного подхода, обретает свою методологию и организационную форму. Служба сопровождения становится необходимой и органической структурой образовательной системы России, она помогает решать задачи гуманизации образования, обеспечивать личностно – ориентированное обучение и воспитание, создавать условия для полноценного развития детей, обеспечивать их психическое и соматическое здоровье.

Основной задачей сопровождения является создание психолого – педагогических условий для полноценного развития и становления совершенствующейся социально успешной личности, защита прав ребенка на получение образования и развития в соответствии со своими потенциальными возможностями в реальных условиях его существования.

Важно помнить, что особое внимание социально – педагогического сопровождения так же стоит уделять отношениям, взаимодействию ребенка с семьей, с самыми близкими и родными людьми. Зачастую многие родители сами допускают большую ошибку по отношению к детям, самоустраиваются от процесса воспитания. Переложив свои основные обязанности и функции по воспитанию детей на школу и другие социальные институты, нередко ошибки семейного воспитания дополняются ошибками школьного и социального воздействия на личность ребенка, что ведет к формированию различного рода девиаций и девиантного поведения.

Представителями различных наук (медицины, психологии, педагогики) даются различные определения понятия отклоняющегося от нормы (девиантного поведения).

В педагогической литературе под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально – нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а так же саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит.

В медицинской литературе под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно – психической патологии, особенно пограничного уровня.

В психологической литературе девиантным называется поведение, отклоняющееся от социально – психологических и нравственных норм, либо как ошибочный антиобщественный образец решения конфликта, проявляющийся в нарушении общественно принятых норм, либо в ущербе нанесенном общественному благополучию, окружающим и себе. [7;16]

Обобщая можно сказать о том, что девиантное поведение (от лат. *Deviatio* – отклонение) представляет собой поведение, которое не согласуется с нормами и не соответствует ожиданиям группы или всего общества [424;3].

Обобщая можно сказать о том, что девиантное поведение (от лат. *Deviatio* – отклонение) представляет собой поведение, которое не согласуется с нормами и не соответствует ожиданиям группы или всего общества [424;3].

Рассматривая девиантное поведение, необходимо изучить, причинны его возникновения.

Отклоняющееся поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами, находящимися в сложном взаимодействии и взаимовлиянии.

Выделяются следующие основные факторы, обуславливающие девиантное поведение несовершеннолетних.

Биологические факторы выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностях организма ребенка, затрудняющих его социальную адаптацию:

1. генетические факторы, которые передаются по наследству. Это могут быть нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, телесные пороки, повреждения нервной системы ит.п. Данные поражения дети приобретают, как правило, еще во время беременности матери в силу неполноценного и неправильного питания, употребления наркотиков и т.п.,

1. психофизиологические факторы, связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды и т.п.,

2. физиологические, включающие в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно – соматического склада человека, что приводит к искажению системы межличностных отношений ребенка в среде сверстников и взрослых.

Социально – педагогические факторы выражаются в дефектах школьного, семейного или общественно воспитания. В основе, которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития детей, приводящих к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства; с накоплением негативного опыта; в стойкой школьной неуспеваемости ребенка; с разрывом связей со школой, ведущей к несформированности у подростка познавательных мотивов, интересов и школьных навыков [217 – 219; 5].

Психологические факторы, в которые включаются наличие у ребенка психопатологии или акцентуации отдельных черт характера. Эти отклонения выражаются в нервно – психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростка [5].

Важным фактором отклонений в психосоциальном развитии ребенка является неблагополучие семьи. Это выражается в низком социальном статусе семьи в какой-либо из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно; когда семья не справляется с возложенными на них функциями, их адаптивные способности значительно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, малорезультативно. Немало важен психологический климат, данный семье, который характеризуется постоянными конфликтами в семье; в непонимании и в недоверии. Члены семьи испытывают постоянную тревожность, эмоциональный дискомфорт; в отношениях господствует отчуждение. Все это препятствует выполнению семьей одной из главных своих функций – психотерапевтической, то есть снятие стресса и усталости, восполнения физических и душевных сил каждого члена семьи.

Так же важно учитывать социально – экономический фактор (который включает социальное неравенство; расслоение общества на богатых и бедных; обнищание значительной массы населения, безработицу и т. д.) и морально – этический фактор (который проявляется, с одной стороны, в низком морально – нравственном уровне современного общества, разрушении ценностей, падения нравов; с другой стороны – в нейтральном отношении общества к проявлениям девиантного поведения) [20].

Таким образом, девиантное поведение предстает как нормальная реакция на ненормальные для ребенка или группы подростков условия, в которых они оказались, и в то же время как язык общения с социумом, когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или стали недоступны.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что чем раньше проблема девиантного поведения детей будет выявлена и осознана самим ребенком и его близким окружением, тем эффективней будет её решение. На наш взгляд, именно технология сопровождения призвана оказывать помощь и поддержку семьям, столкнувшимся с такого рода проблем. Которая должна быть персонифицирована и включать программу работы, как с подростком, так и его с социальным окружением.

Библиографический список

1. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.П., Тищенко Е.Я., Дьяконов Б.П. / Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416с.
2. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга. – М.: Дар, 2007.- 371 с.

3. Словарь – справочник по социальной работе / Под ред. д-ра инст. Наук проф. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 2000. – 424с.
4. Рожков М.И., Ковальчук М.А., Кузнецова И.В., Черняевская А.П., Рукавишников Н.Г., Фетискин Н.П., Анисимова Н.А. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб. – метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001 – 240с. – (Коррекционная педагогика).
5. Фуряева Т.В., Старосветская Н.А. / Теория и практика психолого – педагогического сопровождения и интеграции детей в общество: монография / Т.Ф. Фуряева, Н.А. Старосветская; Краснояр. гос. пед. ун – т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2005 – 284 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

В.А. Глазырина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент ВАК

Ю.Ю. Бочарова

Уровень профориентационной подготовки инвалидов по зрению в современных условиях оставляет желать лучшего. Программа образования в специальных школах-интернатах недостаточно готовит воспитанника к самостоятельной жизни в обществе. Имеются значительные проблемы в работе по профессиональному самоопределению учащихся. Предлагаемый перечень профессий, учебных заведений не позволяет учитывать индивидуальные особенности, возможности и потребности учащихся с ограниченными возможностями. Данная ситуация является следствием взаимной изоляции инвалидов от остального мира, вынужденным профессиональным выбором в пользу рабочих специальностей в системе предприятий ВОС, ограниченной возможности выбора и получения образования, соответствующего интересам, склонностям и потенциальным возможностям ребенка с дефектом зрения.

Важнейшим направлением социализации лиц с ОВЗ является подготовка подростков к сознательному выбору профессии. Готовность к сознательному выбору профессии определяется информированностью подростков о наиболее распространенных видах труда, их значении для общества, знанием путей приобретения той или иной профессии и требований, которые предъявляются к личности с точки зрения ее физических и психических возможностей, и, наконец, умением правильно оценить свои данные для овладения избранной специальностью.

Для того чтобы профессиональное самоопределение молодых инвалидов по зрению было успешным, важно развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения и адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возможностей. В процессе решения проблемы сознательного выбора профессии инвалидами по зрению, следует иметь в виду необходимость разработки комплексного подхода к профориентационной работе.

Актуальность проблемы обуславливает выбор темы исследования: Профессиональная ориентация выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для незрячих и слабовидящих детей.

Объект исследования: профессиональная ориентация выпускников – инвалидов по зрению

Предмет исследования: социальное консультирование выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для незрячих и слабовидящих детей в процессе профессиональной ориентации

Цель: Ориентация выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для незрячих и слабовидящих детей в выборе будущей профессии.

Задачи:

1. Проанализировать социально-педагогическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования, выявить специфические проблемы профессионального самоопределения

выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для незрячих и слабовидящих детей.

2. Разработать критериально-диагностический комплекс, позволяющий оценивать уровень сформированности компонентов профессионального самоопределения выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III и IV вида для незрячих и слабовидящих детей.

3. Разработать и апробировать программу социального консультирования профессионального самоопределения выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III и IV вида для незрячих и слабовидящих детей.

Гипотеза: Профессиональная ориентация выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III и IV вида для незрячих и слабовидящих детей будет более успешной при условии проведения социального консультирования с целью подбора профессиональных направлений и специализаций, исходя из интересов, устремлений ребёнка, соотношения их с профессиональными возможностями и ограничениями здоровья

Методы исследования:

– теоретические: изучение и анализ научной литературы, документальных и фактических материалов;

– эмпирические: опросно – диагностические (анкетирование, беседа, экспертный опрос, тестирование)

Экспериментальная работа была реализована на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III и IV вида для незрячих и слабовидящих детей г. Красноярска. Всего в исследовании приняло участие 22 выпускника-инвалида по зрению в возрасте от 15 до 18 лет. На первом этапе нашей исследовательской работы нами были определены критерии и уровни профессионального самоопределения инвалидов по зрению. Таким образом, низкий уровень профессионального самоопределения у выпускников специальной (коррекционной) школы имеет следующие характеристики: выпускник не выбрал профессию, не обладает достаточной информацией о доступных профессиях, имеются проблемы в получении образования и дальнейшем трудоустройстве. Высокий уровень профессионального самоопределения характеризуется: у выпускника имеется 1-2 варианта профессии, желания соответствуют способностям и возможностям, выпускник обладает достаточной информацией о выбранной профессии, при выборе учтены интересы и склонности, существуют возможности получения профессии и дальнейшего трудоустройства. Промежуточный уровень характеризуется: наличием вариантов будущей профессии, но не достаточной осведомленностью о желаемой профессии, наличием социальных, психологических, физических проблем в получении выбранной профессии.

В соответствии с критериями нами была разработана методика определения уровня сформированности компонентов профессионального самоопределения выпускников специальной (коррекционной) школы. Мы использовали такие методы как анкетирование, беседа, экспертный опрос, также «тест Д. Голланда по определению типа личности».

Для того чтобы выяснить какие у выпускников-инвалидов по зрению есть возможности получения профессии и дальнейшего трудоустройства, какие существуют проблемы в профориентации – нами был проведен экспертный опрос. На предложенные вопросы ответил завуч специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III и IV вида для незрячих и слабовидящих детей г. Красноярска. На основании проведенного опроса мы пришли к выводу, что самоопределение выпускников-инвалидов по зрению характеризуется недостаточной осведомленностью, узким спектром рекомендуемых профессий, несоответствием желаний уровню возможностей.

С целью выявления профессиональных предпочтений у выпускников-инвалидов по зрению, определения уровня осведомленности о рекомендуемых и желаемых профессиях, определения профпригодности нами были проведены анкетирование (уч-ся 9-12 классов) и беседа (выпускники совместно с родителями). По результатам опросных методик выявилось, что профессиональное самоопределение выпускников находится на низком уровне. 60% опрошенных не определились с выбором будущей профессии, 80% не обладают достаточной информацией о доступ-

ных профессиях. Среди желаемых профессий были названы: массажист, юрист, певица, художник, журналист, бухгалтер, электронщик, прораб, музыкант. Выпускники, определившиеся с выбором профессии не осведомлены о том, где могут её получить, кроме того выбранная профессия не у всех соответствует уровню возможностей.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости проведения с данными детьми социального консультирования.

Цель: подбор профессиональных направлений и специализаций исходя из интересов, устремлений ребенка, соотнесение их с профессиональными возможностями и ограничениями здоровья.

Задачи:

1. Повышение уровня компетенции учащихся относительно спектра учебных заведений г. Красноярска для инвалидов по зрению, а также специальностей, форм и условий поступления
2. Подбор учебного заведения в соответствии с выбранной выпускником профессией
3. Подбор альтернативных вариантов в случае несовпадения профессиональных намерений и профессиональных возможностей выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для незрячих и слабовидящих детей

Консультации проводились в форме индивидуальных и групповых бесед, в ходе которых предоставлялась информация о профессиях, доступных инвалидам по зрению, о профессиональных учебных заведениях, где инвалиды по зрению могут получить образование. Мы составили перечень профессий, рекомендуемых для профобучения детей с нарушениями зрения. Также, составили список учебных заведений города Красноярска и ближайших городов, где инвалиды по зрению могут получить профессиональное образование. Познакомили выпускников с условиями поступления и предоставили контактную информацию.

Для изучения индивидуальных особенностей, определения социальной направленности личности выпускникам был предложен «тест Д. Голланда по определению типа личности».

Для выпускников-инвалидов по зрению, определившихся с выбором профессии, мы предоставили подбор учебных заведений, где они могут получить данную профессию. В ходе консультирования мы выявили проблемы, препятствующие получению выбранной профессии – медицинские противопоказания, невозможность получения профессии в своем городе, отсутствие профессии в списке рекомендуемых, отсутствие учебного заведения, где можно было бы получить желаемую профессию. Соотнесли предпочтения, намерения, возможности и ограничения у каждого выпускника-инвалида по зрению. В итоге мы составили рекомендации, где предложили альтернативные пути решения проблем.

Также нами была организована встреча выпускников со студентом-инвалидом по зрению, обучающимся в КГПУ им. В.П. Астафьева. Студент рассказал выпускникам школы о том, как он определился с выбором специальности, обсудил с ними вопросы поступления, рассказал об условиях обучения, с какими трудностями он столкнулся при поступлении и обучении, дал советы выпускникам, ответил на интересующие вопросы. На личном примере показал выпускникам, что для них доступно и высшее образование.

После встречи мы провели с выпускниками профориентационные игры, где они смогли “примерить” на себя профессии, почувствовать себя будущими специалистами, задуматься о своем профессиональном будущем, расширить информационное пространство о профессиях, проявить интерес к различным видам деятельности.

Данные консультации оказались достаточно эффективными. Выпускники активно участвовали в беседе, проявляли интерес к предоставляемой информации, задавали многочисленные вопросы. Выпускники, определившиеся с выбором профессии, обратились за контактной информацией об учебных заведениях.

Таким образом, мы считаем, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Библиографический список

1. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения. В.П. Ермаков, под редакцией профессора В.И. Селиверстова, Москва 2002.
2. Особенности социально-профессиональной реабилитации людей с ограниченными возможностями: Методическое пособие. Автор/создатель: Слабнина Е.В., Год: 2002

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА В ОТРАСЛИ (НА ПРИМЕРЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ)

Н.В. Дубинина

КГБУ СО «Консультативно-методический центр»

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Ю.Ю. Бочарова

Сегодня ко всем специалистам социальной сферы предъявляются самые высокие требования в их работе. В основном это – умение актуализировать свой внутренний и внешний потенциал, связывать свои действия с ожидаемыми результатами, видеть проблемы, быть конкурентноспособным, стимулировать профессиональное самосовершенствование и т.п. Все эти вышеперечисленные профессиональные качества специалистов можно развить в рамках компетентностного подхода.

Исследователи в области компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.) отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе.

В данном контексте профессиональная готовность и подготовленность специалиста, объективно необходимы для его успешной деятельности, определяют эффективность выполнения служебных задач, функций и обязанностей. Ему необходимо уметь всесторонне анализировать цели и задачи труда, планировать и продуктивно осуществлять практическую деятельность в соответствии с законами и приказами, анализировать её результаты и добиваться её оптимизации.

Таким образом, сегодня важно разработать стратегию развития кадров отрасли, в рамках которой должны быть предложены следующие вопросы: Кто такой новый руководитель/специалист социозащитного учреждения? Какими качествами и способностями они должны обладать? Каким образом необходимо формировать кадровый потенциал отрасли?

Необходимость создания целостной системы воспроизводства и обновления профессиональной когорты социальной отрасли в Красноярском крае – стратегическая задача. И как инструмент для этого – формирование краевого резерва эффективных сотрудников. Обновление человеческого потенциала и появление новых людей на соответствующих должностях в социальной отрасли происходит стихийно. Резерв должен стать отлаженной и открытой для всех системой.

Необходимость формирования кадрового резерва системы социальной защиты населения обуславливается так же рядом причин. Его создание окажет положительное влияние на функционирование системы.

Во-первых, его наличие повысит мотивацию персонала. Сотрудников будет мотивировать возможность сначала профессионального развития, затем карьерного роста. Кадровый резерв – это своеобразный «социальный лифт» для перехода на более высокий должностной уровень. Наличие грамотно организованного кадрового резерва позволит повысить профессиональную отдачу от сотрудников за счёт их развития и ротации. [Шинина Т.В., 2014]

Во-вторых, грамотно организованный кадровый резерв способствует уменьшению текучести кадров, даёт возможность сохранить успешных сотрудников, продлить время их работы в системе, в полной мере реализовывать их знания и опыт. Кадровый резерв должен быть создан на все должностные категории, в том числе и исполнительские. Не всегда мы можем взять готового специалиста с «улицы». Работа с кадровым резервом с помощью организации стажировок позволяет передать опыт молодым от высококвалифицированных специалистов. [Шинина Т.В., 2014].

В третьих, позволит проводить диагностику профессиональных качеств и перспектив сотрудников, выявлять талантливых людей, избавляться от лиц с неадекватной самооценкой.

В четвёртых, наличие кадрового резерва даёт возможность экономить денежные средства, так как адаптация руководителей со стороны очень длительный и затратный процесс. Руководитель из резерва лоялен и знаком с работой организации. [Шинина Т.В., 2014]

Таким образом, сегодня перед КГБУ СО «Консультативно-методическим центром» основной целью деятельности, которого является создание и развитие единого консультативно-методического пространства края для рационального и эффективного удовлетворения профессиональных потребностей работников отрасли социальной защиты населения, совершенствования их знаний и практического опыта, поставлены следующие задачи:

- 1) оценка профессиональной компетентности сотрудников,
- 2) стимулирование и сопровождение непрерывного повышения профессионального уровня работников;
- 3) формирование кадрового резерва в отрасли из наиболее компетентных специалистов.

Острота и важность данной проблемы привели к такому решению о необходимости внедрения универсальной системы оценки специалистов учреждений социального обслуживания, например, ассесмент-центр, который признан одним из наиболее надежных и достоверных методов комплексной оценки персонала. Процедура проводится специально обученными специалистами и основана на наблюдении за поведением оцениваемых сотрудников в смоделированных ситуациях. Путем использования взаимодополняющих методик, таких как деловая игра, аналитический кейс, интервью по компетенциям, специализированные тесты и опросники – выявляются реальные профессиональные, психологические, должностные качества сотрудников и их потенциальные возможности.

Ассесмент центр (assessment center) – это метод оценки знаний, навыков, установок человека в разрезе его текущей или будущей работы. Проводится с целью получения достоверных сведений о компетенциях персонала и дальнейшей ротации персонала, формировании кадрового резерва, составления программ обучения и развития персонала. Это один из немногих методов способный оценить навыки человека. Ни тесты, ни стандартные типы интервью на это не способны.

Необходимо отметить, что данный метод диагностики позволяет решать следующие задачи организации:

- определять уровень знаний и навыков сотрудников;
- контролировать эффективность работы персонала, находить причины ее неэффективности;
- определять потребность в обучении, создавать программу обучения;
- формировать кадровый резерв;
- строить систему мотивации;
- формировать корпоративную культуру.

Специалисты социальной отрасли должны быть способны к конструктивной и эффективной управленческой деятельности в рыночных условиях, творческой активностью, уметь находить решения в ситуации неопределенности, повышенного риска, ограниченного времени и готовы нести за них ответственность. В этой ситуации проведение оценки профессиональной компетентности сотрудников становится просто необходимостью, как и сама система непрерывного повышения профессионального уровня специалиста.

Библиографический список

1. Лебедева Н. В. Аттестация кадров // СОТИС социальные технологии, исследования. – М.: Наука, 2014. – С. 42-45
2. Оценка персонала (ассесмент), аттестация персонала, кадровый консалтинг, кадровый аудит [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://job.ludidela.ru/services/513950/>
3. Прохорова О.Г. Интерактивные и активные формы обучения// СОТИС социальные технологии, исследования. – М.: Наука, 2014. – С. 26-31
4. Тамбиев Б.Н. Теоретико-экспериментальное исследование профессиональной успешности личностей руководителей образовательных учреждений: Монография. Ставрополь: Ставропольское книжное издательство. 2010
5. Шинина Т.В. Кадровый резерв – форсай системы социальной защиты населения Москвы// СОТИС социальные технологии, исследования. – М.: Наука, 2014. – С. 32-36

СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА: СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Е.С. Колбасова

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

Ю.Ю. Бочарова

За последние десятилетия в России произошло стремительное становление профессии социальной работы.

В современных условиях, по мнению ряда учёных, социальное обслуживание является одним из основных видов социальной работы, представляющий собой деятельность социальных служб, направленную на предоставление социальных услуг, осуществление социальной реабилитации и адаптации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации [ГОСТ Р 52495-2005]. Должность социального работника, как лица, непосредственно предоставляющего социальные услуги клиентам социальной службы, в Российской Федерации включена в квалификационный справочник в 1991 году.

Социальные работники, будучи посредниками между государством и клиентами – лицами, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях, оказываются уязвимыми в связи с низким уровнем оплаты труда и низким статусом профессии. Так, например, в 2011 году размер среднемесячной заработной платы социальных работников составил 8400 руб. или 35,5% к уровню среднемесячной заработной платы по Российской Федерации [Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 декабря 2012 г. N 650]. Вследствие всего этого в системе социального обслуживания наблюдается дефицит квалифицированных кадров. С целью сохранения кадрового потенциала и повышения престижа профессии социальных работников приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 декабря 2012 г. N 650 утверждён План мероприятий («дорожная карта») «Повышение эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения (2013-2018 годы)» [Там же]. Реализация «дорожной карты» призвана обеспечить доступность, повысить эффективность и качество предоставления населению услуг в сфере социального обслуживания [Там же].

Согласно ГОСТ Р 52142-2003 «Социальное обслуживание населения. Качество социальных услуг. Общие положения», одним из основных факторов, влияющих на качество социальных услуг, является укомплектованность учреждения специалистами и их квалификация [ГОСТ Р 52142-2003]. Также ГОСТ Р 52883-2007 «Социальное обслуживание населения. Требования к персоналу учреждений социального обслуживания» устанавливает основные требования к персоналу учреждений социального обслуживания, принимающему непосредственное участие в предоставлении социальных услуг или обеспечивающему деятельность этих учреждений. Из данного Стандарта следует, что социальный работник должен обладать, наряду с соответствующей квалификацией и профессионализмом, высокими моральными и морально-этическими качествами, чувством ответственности, руководствоваться в работе принципами гуманности, справедливости, объективности и доброжелательности, при оказании клиентам социальных услуг проявлять к ним максимальную чуткость, вежливость, внимание, выдержку, предусмотрительность, терпение и учитывать их физическое и психологическое состояние [ГОСТ Р 52883-2007].

Клиенты социальных работников подразделяются на следующие категории: неполная семья, многодетная семья, беженец, ребенок-сирота, ребенок, оставшийся без попечения родителей, ребенок-инвалид, несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении, ребенок с ограниченными умственными или физическими возможностями и др. Заметим, что работа с детьми с ограниченными возможностями является одним из основных направлений социальной работы.

В настоящий момент на территории Красноярского края расположено 4 краевых государственных бюджетных учреждений социального обслуживания для умственно отсталых детей:

«Красноярский детский дом-интернат № 3 для умственно отсталых детей», «Красноярский детский дом-интернат № 4 для умственно отсталых детей», «Детский дом-интернат для умственно отсталых детей «Березовский»» и «Большемуртинский детский дом-интернат для умственно отсталых детей», в которых на стационарном обслуживании находится около 750 детей с различной степенью умственной отсталости.

В Краевом государственном бюджетном учреждении социального обслуживания «Красноярский детский дом-интернат № 4 для умственно отсталых детей» (КДДИ № 4) воспитываются 237 детей (84 – девочки, 153 – мальчика) в возрасте от 4-х до 18 лет. Большинство из них имеют умеренную степень умственной отсталости. Особую роль в детском доме-интернате играют социальные работники отделения социального обслуживания, так как они находятся с воспитанниками круглосуточно. В функциональные обязанности социального работника входит не только осуществление постоянного наблюдения за воспитанниками, но и формирование у них навыков самообслуживания, привитие социально-бытовых навыков, контроль за внешним видом воспитанников, обеспечение надлежащего санитарного состояния жилых помещений воспитанников и т.д.

В учреждении осуществляют свою трудовую деятельность 51 социальный работник женского пола. Средний возраст социального работника составляет 51 год. Из таблицы 1 следует, что большинство социальных работников 35,3 % находятся в возрасте 51-60 лет, 23,5 % – 41-50 лет, 21,6 % – 61-70 лет, 11,8 % – 21-30 лет, 5,9 % – 31-40 лет, 1,9 % – старше 70 лет.

Таблица 1

Распределение социальных работников по возрасту

Возраст, лет	Количество работников, человек	Удельный вес, %
21 – 30	6	11,8
31 – 40	3	5,9
41 – 50	12	23,5
51 – 60	18	35,3
61 – 70	11	21,6
старше 70	1	1,9

Средний стаж работы социальных работников в доме-интернате составляет 5 лет, что говорит об их профессионализме в работе с данной категорией детей. Менее 1 года работают в учреждении 27,4 % социальных работников, 1-3 года – 21,6 %, 3-5 лет – 7,8 %, 6-10 лет – 15,7%, 11-15 лет – 15,7% и более 15 лет – 11,8 % (см. табл. 2).

Таблица 2

Распределение социальных работников по стажу работы

Стаж, лет	Количество работников, человек	Удельный вес, %
менее 1 года	14	27,4
1-3	11	21,6
3-5	4	7,8
6-10	8	15,7
11-15	8	15,7
более 15 лет	6	11,8

Таблица 3

Распределение социальных работников по образованию

Образование	Количество работников, человек	Удельный вес, %
Высшее профессиональное	7	14
Среднее профессиональное	33	64
Начальное профессиональное	11	22

Из таблицы 3 видно, что 64 % социальных работников имеют среднее профессиональное образование, 22 % – начальное профессиональное и 14 % – высшее профессиональное образование.

Таким образом, среднестатистический социальный работник КДДИ № 4 – это женщина предпенсионного возраста, имеющая среднее профессиональное образование и работающая в учреждении около 5 лет.

Повышение престижности и привлекательности профессии социальных работников, совершенствование оплаты труда в ходе реализации «дорожной карты», безусловно, позволит привлечь молодые квалифицированные кадры для работы в учреждениях социального обслуживания.

На наш взгляд, наряду с реализацией «дорожной картой» в учреждении необходима разработка программы (рекомендаций) совершенствования профессионализма и развития личностных качеств социальных работников с учётом потребностей (пожеланий) детей с умеренной умственной отсталостью и руководителей детского дома-интерната, которая также позволит существенно повысить качество услуг, оказываемых социальными работниками.

Подводя итоги анализу особенностей данной профессиональной группы, следует отметить, что на сегодняшний день социальные работники занимают центральное место в модернизации и развитии системы социального обслуживания детей с умственной отсталостью в стационарных условиях.

Библиографический список

1. ГОСТ Р 52142-2003. Социальное обслуживание населения. Качество социальных услуг. Общие положения. – Дата введения 2004-07-01. – М.: ИПК Издательство стандартов, 2003.- 15 с.
2. ГОСТ Р 52495-2005. Социальное обслуживание населения. Термины и определения. – Дата введения 2007-01-01. – М.: ИПК Издательство стандартов, 2007.- 16 с.
3. ГОСТ Р 52883-2007. Социальное обслуживание населения. Требования к персоналу учреждений социального обслуживания. – Дата введения 2009 – 01- 01. – М.: ИПК Издательство стандартов, 2009.- 15 с.
4. Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Повышение эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения (2013-2018 годы). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 декабря 2012 г. N 650 // Бюллетень трудового и социального законодательства РФ . – 2013. – N 3. – С. 43.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

А.Р. Корчагина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева

Научный руководитель старший преподаватель

Т.А. Хацкевич

Кризис современного общества порождает не только конфликты поколений, но и дезорганизацию социальной жизни, распад общества, его социальных институтов. Негативные последствия неблагополучия в обществе проектируются на семью – основной и наиболее уязвимый социальный институт. В результате страдает не только семья, но и вступающий в жизнь человек, все общество в целом. т. е. первоначально личностная проблема или внутрисемейная трансформируется в проблему социальную. Большое значение для исследования данной проблемы имеют первые положения о социально-педагогическом сопровождении развития семьи, имеющие место в трудах А. Дистервега, В.П. Кащенко, Я.А. Коменского, Я. Корчака, С.Т. Шацкого и др. Настоящее исследование осуществлялось на основе анализа трудов ученых, внесших значительный вклад в разработку социально-педагогических основ поддержки семьи: Н.И. Костомарова, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Б.Т. Лихачева, П.И. Пидкасистого, И.П. Подласого и др.

Сегодня термин сопровождение в психологии, педагогике, социальной педагогике и других областях знания употребляется как концептуально, так и в отношении практической деятельности по решению конкретных проблем. И.А.Липский анализируя понятие «сопровождение» на уровне всеобщего, приходит к выводу, что «сопровождение развития человека представляет

собой его социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого человека на его жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях [Липский И.А. 2004 – С. 280-287.]. Сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о путях возможного решения проблемы;
- консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи при реализации плана решения.

В понятии «семья, оказавшаяся в социально опасном положении». большинство исследователей выделяют три аспекта понимания данного термина [Дивицына Н.Ф., 2005]:

1. Медицинский – это семьи, где наблюдаются медико- биологические отклонения у членов семьи. ярко выраженные заболевания, препятствующие полноценному функционированию семьи;
2. Социально-административный – семьи, условия и уровень жизни которых расцениваются как малопригодные или непригодные для проживания и развития;
3. Психолого- педагогический – семьи, где нарушены внутрисемейные и внешние социальные связи, что ведет к личностной деформации членов семьи.

Основными критериями отнесения семей к этой категории являются [Кочубей А. 2002.]:

- неисполнение родителями своих обязанностей по жизнеобеспечению детей (отсутствие у детей необходимой одежды, регулярного питания, несоблюдение санитарно-гигиенических условий);
- отсутствие условий для воспитания детей (отсутствие работы у родителей, жилья и т.д.);
- отсутствие личного примера в воспитании детей со стороны родителей (пьянство, употребление наркотических средств, аморальный образ жизни);
- вовлечение детей в противоправные действия (Попрошайничество, проституция и т.д.);
- жестокое обращение с детьми со стороны родителей (нанесение физического, психического и морального ущерба ребенку);
- отсутствие контроля за воспитанием и обучением детей (отсутствие связи со школой, невнимание родителей к успеваемости ребенка).

В соответствии с анализом ситуации риска, были определены следующие «проблемные зоны» в работе с семьями [Методика и опыт работы социального педагога / Под. ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2005]:

1. Алкоголизм родителей или детей;
2. Отсутствие работы у одного или обоих родителей;
3. Положение мигрантов, беженцев, вынужденных переселенцев;
4. Насилие в семье;
5. Нарушение детско- родительских отношений;
6. Безнадзорность детей и подростков.

Социально-педагогическая работа в отношении конкретной семьи должна охватывать различные поколения и ориентироваться на качество жизни как отдельных членов семьи (на настоящий момент, работа в основном ориентируется на детей) так и семьи в целом. Поэтому в качестве объекта воздействия нужно рассматривать не жилищные условия, сложные отношения или личностные особенности родителей, детей, родственников, а социальную ситуацию развития семьи в целом [Целуйко. В.М.2004,].

Теория и практика социальной работы предлагают множество различных методик по диагностике и реабилитации семей, оказавшихся в социально опасном положении. Они дифференцируются в зависимости от многообразия личностных потребностей и интересов клиентов, специфики социальной проблемы. В качестве основных можно назвать [Скляева Т.А.2004,]:

1. Индивидуальная работа с членами семьи.
2. Менеджмент социальной работы с семьей.
3. Семейная терапия.
4. Организация социальной работы с семьей по месту жительства.
5. Административное управление.

6. Профессиональная подготовка специалистов различной направленности для работы с семьей.

В практике работы с семьей в СОП наиболее эффективными методами работы с семьей, находящейся в социально опасном положении являются следующие [Скляева Т.А.2004,]:

1. Беседа. Этот метод, во-первых, дает возможность специалисту выяснить трудности данной семьи или ее членов, т. е. является одним из средств диагностики; во-вторых, становится методом воздействия на семью; в-третьих, выполняет консультативную функцию. Специалист, который ведет беседу, должен уметь: выстроить беседу так, чтобы расположить к себе ребенка, членов семьи; слушать; во время беседы варьировать разные тональности речи, в зависимости от изменения ситуации; быть тактичным. Очень важно именно во время беседы расположить к себе семью, дать понять, что вы действительно хотите ей помочь.

К беседе с семьей необходимо предварительно подготовиться: проанализировать уже имеющуюся информацию, подготовить вопросы, составить план разговора. Вопросы, продуманные заранее, должны вплестись в ход беседы; их не следует ставить прямо, если они не касаются формальных данных. Если в задачу определенной беседы входит консультация или коррекционное, обучающее воздействие, то специалист должен ясно представлять (продумать) результат встречи.

2. Метод поддержки. Применяется, когда ребенок, семья находятся в сложной ситуации. Специалист помогает клиенту проанализировать свое состояние, свое положение в жизни, сформулировать, что нужно в корне изменить, попытаться сформировать жизненную установку. Социальный педагог помогает наладить бытовые условия жизни ребенка, отношения между членами семьи.

3. Метод преодоления конфликта используется, когда происходит конфликт в семье, в школе, между сверстниками: учитель – ученик, родители – ребенок, родители – учитель, ребенок – ребенок. Прежде всего, специалист выясняет, что привело к конфликту. Следует представить себя в данной ситуации и постараться не делать поспешных выводов. Нельзя втягивать в конфликт новых участников – это усложнит решение проблемы. Специалист должен спокойно проанализировать мнения конфликтующих сторон, продумать этапы разрешения конфликта, найти положительные точки соприкосновения конфликтующих (чаще всего – это общая деятельность)

4. Метод социального патронажа. Вид социального обслуживания клиентов и групп риска, преимущественно на дому, заключается в постоянном социальном надзоре, регулярном посещении их лиц социальными работниками, оказании гражданам необходимой поддержки.

Во время патронажа специалист посещает квартиру, обследует жилищно-бытовые условия, знакомится с семьей, родственниками, наблюдает за семьей в обычной домашней обстановке, исследует ее психологический климат, обстановку, в которой живут дети. Уловить психоэмоциональную атмосферу, царящую в семье, можно только в привычной для нее обстановке.

5. Консультирование.

По содержанию консультирование может быть: социально-правовым; социально-педагогическим; социально-психологическим; информационным.

Семьи, оказавшиеся в социально опасном положении- это объект социальной работы, требующий немедленного вмешательства в кризисную ситуацию, предполагающий организацию взаимодействия различных специалистов.

Библиографический список

1. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. Конспект лекций. – Ростов на Дону, 2005
2. Кочубей А. Визит в семью или практика работы с семьями /А.Кочубей, Н.Умарова.— Псков, 2002.
3. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания.// Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сборник научных трудов. – Волгоград, Перемена, 2004 – С. 280-287.
4. Методика и опыт работы социального педагога / Под. ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2005
5. Скляева Т.А. Социальные технологии: работа с семьей, находящейся в социально пасном положении Под ред. Федоровой Н.П., Малаховой Н.М. – Тюмень: ГУСО «Областной центр социальной помощи семье и детям». 2004. (Серия «Практика социальной работы»).
6. Целуйко. В.М. Психология неблагополучной семьи, М. 2004

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ С ВОССТАНОВЛЕННОЙ ДЕЕСПОСОБНОСТЬЮ

Л.Н. Кравченко

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент*

Ю.Ю. Бочарова

Инвалид – слово, которое в широких массах уже многие годы ассоциируется с ущербностью и жалостью. Инвалид – звучит как приговор, как клеймо, как установка на то, что ты неполноценный, на тебя смотрят ни так, показывают пальцем, и не понятно, что хуже – когда над тобой смеются, или когда жалеют. Научное и профессиональное сообщество сравнительно недавно пришло к выводу о необходимости интеграции инвалидов в социум. Зарубежный и отечественный опыт показал, что, к сожалению, человечество не готово принять, в полной мере этого слова, людей с ОВЗ в свои ряды. Мы постоянно говорим о гуманности, но на самом ли деле мы готовы свои дела соотносить со словами.

Коллектив КГБУ СО «Красноярский дом-интернат № 2 для граждан пожилого возраста и инвалидов» в минувшем 2013 году столкнулся с ещё более трудной проблемой, имя ей – молодой инвалид с восстановленной дееспособностью. Многие годы таких людей скрывали за высокими заборами домов-интернатов и психоневрологических интернатов, в нашей стране лишь с появлением социальной защиты населения стали постепенно говорить о существовании учреждений для содержания инвалидов. Причем, такие слова как «существование» и «содержание» только особо подчеркивают жизнь инвалидов до 90-х годов 20-ого века. В настоящее время дома-интернаты – это государственные учреждения, открытые для сотрудничества с любыми желающими. Социум знает о них и даже не оспаривает необходимость их существования. Однако, теперь перед государством и обществом в целом встал ряд других задач, связанных с вопросом – как сделать так, чтобы люди с ОВЗ не чувствовали себя ущербными?

Инвалид с восстановленной дееспособностью – это человек, индивид, которому в детстве поставили диагноз – легкая или средняя умственная отсталость, которая, к сожалению, зачастую изначально могла быть просто педагогической запущенностью, вследствие чего в судебном порядке лишили его дееспособности, то есть отобрали право самому распоряжаться своей жизнью.

Но наше государство и общество развивается и идет по пути гуманистического подхода, таким образом, в марте 2013 года протоколом рабочего совещания правительства РФ было решено начать работу с недееспособными молодыми инвалидами, а именно, в судебном порядке рассмотреть возможность признание их дееспособными. Таким образом, появилась новая неизведанная категория граждан, которой нужно помогать. Молодые люди с восстановленной дееспособностью – это граждане от 18 до 45 лет, без собственного жилья, без полноценной семьи, чаще без образования и работы, а многие и без каких-либо контактов с родственниками. Они не знают, как жить в нашем обществе, им некому подсказать и научить, показать, куда и на чем поехать в городе с обширной инфраструктурой. Кроме того, из данной проблемы вырос целый ряд противоречий, таких как: что делать специалистам учреждения с данной категорией людей, не забывая про пожилых людей, уже проживающих многие годы в интернате? Как профессионально организовать работу с молодыми инвалидами с восстановленной дееспособностью, чем и как им помочь? И нуждаются ли они в нашей помощи? Как предотвратить и (или) устранить возникающие противоречия между молодыми инвалидами и пожилыми? И так далее.

Анализируя сложившуюся ситуацию, мы пришли к выводу, что в начале молодых инвалидов с восстановленной дееспособностью необходимо научить, сааптировать к обществу, нормам, правилам поведения, провести профилактику рисков дезадаптации, сформировать социально приемлемое поведение и коммуникативные навыки, путем ценностных и смысло-жизненных ориентаций. Не забывая при этом про пожилых людей. Таким образом, наше учреждение начало

работу по социально-психологическому сопровождению молодых людей с восстановленной дееспособностью, по профилактике рисков межпоколенных конфликтов и разработке новых компетенций, которыми должен обладать специалист по социальной работе. В данный период времени наша работа вылилась в проект, реализация которого позволит улучшить реабилитационную среду для всех жителей дома-интерната и значительно расширит круг получателей услуг, благодаря привлечению клиентов из других учреждений города и края.

Целью нашего проекта является сопровождение молодых людей с ОВЗ, формирование навыков ответственного поведения, преодоление психологических кризисов, формирование ценностно-смысловых ориентаций, трудовых навыков и профилактика девиантного и делинквентного поведения.

Проект направлен на разрешение следующих задач:

1. Создание условий для успешной абилитации и реабилитации молодых инвалидов и пропаганды здорового образа жизни с помощью организации тренажерного зала.

2. Организация доступной образовательной среды и предоставление молодым инвалидам возможности общения, обмена информацией путем создания компьютерного класса и интернет-кафе.

3. Создание условий для развития и демонстрации творческих способностей молодых людей с ОВЗ с помощью организации кружковой работы на базе дома-интерната № 2 на площадке актового зала.

4. Трудоустройство молодых людей с восстановленной дееспособностью согласно рекомендациям индивидуальной программы реабилитации.

5. Организация, проведение и участие в семинарах, конференциях и «круглых столах» по актуальным вопросам адаптации, реабилитации и жизни молодых инвалидов с различными ограничениями здоровья, в том числе и с восстановленной дееспособностью.

6. Сбор и распространение информации о проекте «Такие как все!» в СМИ города и края для привлечения сторонних организаций в участие.

Достижение поставленной цели будет обеспечено слаженной работой команды профессионалов КГБУ СО КДИ № 2 во взаимодействии с волонтерскими и добровольческими организациями, и коллективом жителей дома-интерната, в том числе, непосредственно с молодыми людьми с ОВЗ. Реализация проекта будет осуществляется под руководством талантливых организаторов с опытом работы в социальной сфере, а так же, людьми, «горящими» данной проблемой.

Библиографический список

1. ГОСТ Р 52142-2003. Социальное обслуживание населения. Качество социальных услуг. Общие положения. – Дата введения 2004-07-01. – М.: ИПК Издательство стандартов, 2003.- 15 с.
2. Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Повышение эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения (2013-2018 годы). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 декабря 2012 г. N 650 // Бюллетень трудового и социального законодательства РФ . – 2013. – N 3. – С. 43.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Е.Л. Ленкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель старший преподаватель

Т.А. Хацкевич

В настоящее время, радикальные изменения в политике, экономике и социальной сфере России, породили разрушительные процессы в обществе. К ним можно отнести – широкое приобщение молодых людей к потреблению алкоголя, табака, наркотиков и других психоактивных веществ (ПАВ), способных вызвать зависимость. Повсеместное их употребление поражает сво-

им широким обхватом: наркотики, алкоголь, сигареты прочно ворвались в жизнь людей, в большей степени молодежи. Численность употребляющих ПАВ, постоянно увеличивается, а контингент молодеет. Употребление данных веществ чревато тяжелыми последствиями как в биологическом плане (тяжелые болезни, вследствие – быстрая гибель человека), так и в социальном (как правило – полная деградация личности). Тяжелы последствия и на уровне государства: ему причиняется экономический урон из-за незаконного оборота наркотических средств, алкоголя; также, медицинского обслуживания зависимых; истощения трудовых ресурсов; политический урон – угроза безопасности страны и демографический урон. Пугает и то, что основная группа употребляющих ПАВ – это молодежь, в частности подростки. [1] Данная проблема актуальна, так как наркомания, курение сигарет, употребление алкоголя обрела широкие масштабы и прочно вошла в жизнь молодого поколения, поэтому необходимо воспитание потребности в здоровом образе жизни (ЗОЖ) у подростков.

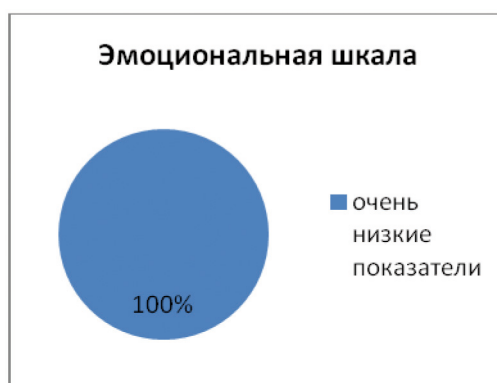
Целью данного исследования является изучение ценностных ориентаций подростков и их отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

В рамках нашего исследования предполагается, что характер отношения к ЗОЖ у подростков зависит от направленности их ценностных ориентаций и, данный характер, обуславливает формирование навыков ЗОЖ.

Исследование проводилось на базе Молодежного центра Железнодорожного района, где были продиагностированы подростки в количестве 8 человек.

Используемые инструменты исследования – это тест «Индекс отношения к здоровью» и методика Шварца – изучение ценностей личности.

Тест «Индекс отношения к здоровью» состоит из четырех шкал. По каждой шкале получили следующие результаты.



Низкие баллы по данной шкале свидетельствуют о том, что отношение к здоровью у человека незначительно затрагивает его эмоциональную сферу, носит рассудочный характер. Забота о здоровье является для него необходимостью, но не увлекательным занятием. У него преобладают отрицательные стереотипы по отношению к здоровому образу жизни.



Результаты по познавательной шкале говорят о том, что подростки готовы воспринимать информацию о здоровье, здоровом образе жизни только от других людей, но не сами активности в ее поиске не проявляют.



Практическая шкала отразила следующие результаты: подростки включаются в какой-то степени в практическую деятельность по заботе о своем здоровье, организованную другими людьми. Они могут как-либо воздействовать на свое здоровье, но если этого потребует ситуация.



Данные поступочной шкалы баллы показывают, что отношение к здоровью у подростков это – личное дело, они не стремятся как-либо изменить свое социальное окружение.

Следующая методика, которая была применена – это методика Шварца – изучение ценностей личности. Диагностика показала, что наиболее часто встречающимися и важными для подростков являются такие ценности, как доброта, конформность, безопасность и универсализм. Это значит, что здоровье для подростков, как бы то ни было, является не самой главной ценностью в жизни, но и не из последних. Подростки, в большей степени, хоть и не придерживаются здорового образа жизни, относятся к здоровью пренебрежительно, но, все-таки, хоть и в малой степени ЗОЖ и здоровье для них важно. Наименее важными для подростков являются такие ценности как: традиции, власть, достижения и стимуляция.

Таким образом, исследование показало, что отношение к здоровью и ЗОЖ у подростков сформировано плохо, они находятся в зоне риска. Высока вероятность того, что они не будут вести здоровый образ жизни. Так же, было выявлено то, что здоровье не несет в себе особой ценности. Следовательно, с данной группой подростков необходимо проводить работу. Это могут быть спортивного характера мероприятия, в форме квеста, игры; посещение спортивных учреждений, объектов; просмотр и обсуждение роликов на актуальные проблемы, касаемые ЗОЖ.

Выдвинутая мною гипотеза, о том, что характер отношения к ЗОЖ у подростков зависит от направленности их ценностных ориентаций и то что, данный характер обуславливает формирование навыков ЗОЖ, подтвердилась.

Библиографический список

1. Коробкина З.В., Попов В.А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
2. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с.
3. Дерябо С. Тест «Индекс отношения к здоровью» <http://zdd.1september.ru/>

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ИЗ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

М.М. Лобойко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель старший преподаватель

Л.Г. Чупахина

Преобразования социально-экономических и духовно-нравственных отношений в современной России в первую очередь коснулось семьи как социального института, что привело к нарушению ряда важнейших функций семьи, таких как воспитание, социализация подрастающего поколения, обеспечение эмоциональной защищенности и безопасности детей. Их экономические трудности усугубляются распространённостью в обществе стереотипов относительно массовой девиантности многодетных семей, а так же отсутствием перспектив достойного выхода из сложившейся ситуации.

В настоящее время многодетные семьи сталкиваются с рядом проблем, одной из которых является социально-педагогическая. В благополучной многодетной семье дети находятся в равном положении: нет дефицита общения, старшие заботятся о младших, формируются, как правило, положительные нравственные качества, такие как чуткость, уважение к старшим. В неблагополучных многодетных семьях, наоборот, дефицит воспитания приводит к тому, что дети вырастают, имея заниженную самооценку, неуверенность в себе, повышению социального возраста старших детей. В таких семьях дети рано взрослеют и менее тесно связаны со своими родителями. [3]

Многодетные неблагополучные семьи, особенно неполные, отличаются беспризорностью детей. Дети большую часть времени проводят на улице. Возникает проблема коммуникации как взрослых членов семьи, так и детей, особенно подростков. Это затрудняет процесс социализации детей и может способствовать появлению определенных проблем в дальнейшей жизни. [3]

Конвенция о правах ребенка гласит, что «семье как основной ячейке общества и естественной среде для роста и благополучия всех ее членов и, особенно детей, должны быть предоставлены необходимые защита и содействие, с тем, чтобы она могла полностью возложить на себя обязанности в рамках общества». [2] Таким образом, семье необходима поддержка, особенно нуждаются в ней многодетные семьи, имеющие более низкий, по сравнению с другими, материальный достаток, испытывающие затруднения в воспитании детей разного возраста.

В последнее десятилетие активно развивается и внедряется в социально-педагогическую практику процесс сопровождения, который в настоящее время активно применяется в сфере семейных отношений.

Теория сопровождения сегодня наиболее подробно разработана в педагогике и психологии такими учеными, как Е. А. Александрова, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, М.И. Рожков и др.

Актуальность проблемы социально-педагогического сопровождения подростка из многодетной семьи очевидна. Несмотря на значительное расширение исследований, посвященных этой проблеме, потребности теории и практики заставляют снова и снова исследовать данную проблему.

Словарь В. Даля трактует понятие «сопровождение» как определенное действие. Сопровождать – значит сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать.

М.Р. Битянова, рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития подростка в ситуациях школьного взаимодействия.

Она выделяет три компонента психолого-педагогического сопровождения подростка:

1) систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса подростка с точки зрения его актуального состояния и перспектив ближайшего развития. Анализ состояния статуса подростка позволяет психологу совместно с педагогом выделить две условные группы «психологически благополучных» и группу подростков, испытывающих психологические трудности в обучении, общении.

2) создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития подростков, работа с подростками (развивающие занятия организация специальной развивающей среды, консультации), методическая помощь педагогам. Общая цель всех форм работы в данном направлении – помочь организовать педагогам и родителям образовательное и воспитательное пространство, где учитывался бы потенциал, психологические особенности подростков, их актуальные интересы и потребности.

3) создание специальных социально-психологических условий для решения проблем обучения, общения и психологического состояния конкретных подростков. Основная цель – помочь создать для ребенка, обладающего данными психологическими особенностями, конкретными возможностями, соответствующие условия обучения и общения. [1]

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение представляет собой совместное движение (взаимодействие) социального педагога (сопровождающего, субъекта сопровождения) и воспитанника, его родителей (сопровождаемого, объекта сопровождения) на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития, направленного на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки. А так же на реализацию потенциальных возможностей личности, раскрытие индивидуальных особенностей подростка, на поддержание оптимально значимых качеств личности и коррекцию недостатков развития; на предоставление субъекту воспитательной деятельности права самостоятельно совершать свой выбор и нести за него ответственность.

В общей сложности успешно организованное социально – педагогическое сопровождение оказывает перспективы личностного роста, способствует решению задач развития, обучения, социализации, формирует активную позицию ребенка.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Психолог в школе: Содержание и организация работы/М.Р.Битянова. – М., 1998. – 234 с.
2. Конвенция ООН о правах ребенка. “Рудомино”, М., 2001 г.
3. Социальная работа с семьей/Под ред. Т.В. Шеляг. – М., 1996. – 213 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

К.О. Лоцан

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат педагогических наук,

доцент кафедры СПиСР КГПУ им. В.П. Астафьева

Л.И. Ачекулова

В настоящее время категория подростки «группы риска» является предметом исследования разных разделов научного познания, в результате чего имеет междисциплинарный характер изучения, определяющийся трудностью и многогранностью этого явления, все это подтверждает актуальность исследования, которая обусловлена, с одной стороны, большим интересом к теме

проблем подростков группы риска в современной науке, с другой стороны, ее недостаточной разработанностью.

Эта категория подростков, в силу определенных предпосылок своей жизни, больше иных категорий подвержена отрицательным внешним воздействиям со стороны социума и его доступных элементов ставшим поводом дезадаптации несовершеннолетних.

Обострение социально-экономической ситуации в стране, резкое ухудшение экологической обстановки в целом и множество иных факторов привели наше общество к увеличению числа подростков «группы риска». По статистике 15 процентов российских подростков не посещают школу – это те, кто составляет группу риска девиантного поведения.

Довольное длительное влияние неблагоприятных условий жизни детей в семьях вызывает отрицательные психические, физические и прочие метаморфозы в организме ребенка, приводящие к тяжелейшим последствиям.

У детей появляются существенные отклонения, как в поведении, так и в личностном становлении. Их характерные черты: нарушение социализации в широком смысле слова, асоциальное поведение, неимение навыков гигиены, неумение вести себя за столом, не способность адаптироваться к неизвестной среде, к новым обстоятельствам, гиперсексуальность, нарушение половой ориентации, воровство, лживость, потеря ценности человеческой жизни, жестокость, агрессивность, утрата интереса к труду, лень, отсутствие ценностных ориентацией, неимение норм морали и нравственности, принятых в обществе, бездуховность, утрата интереса к познаниям, дурные привычки (употребление алкоголя, наркотиков, курение, токсикомания, нецензурная ругань и т.д.).

Беличева А.С определяла асоциальное поведение как поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм, как отклонение корыстной, агрессивной ориентации, так и социально-пассивного типа. [1].

В России существует общегосударственная технология работы с подростками группы риска. Она представлена в текстах важнейших российских законов «Об основах социального обслуживания населения», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений», «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», а также в государственных и региональных программах профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних, утверждаемых на различные сроки, в ряде других законов и документов, регламентирующих вопросы поддержки отдельных категорий детей, нуждающихся в особой помощи со стороны государства и общества.

Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» описывает положение несовершеннолетнего – учащегося, какого бы то ни было образовательного учреждения, инструментом помощи которому выступают собственно образовательные услуги и программы учреждения, системы образования в целом. [2].

Работа по профилактике асоциальных явлений предполагает целый комплекс социально-профилактических мер, которые направлены на оздоровление условий семейного, школьного воспитания, так и на индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию личности «трудного» подростка, также мер по восстановлению его социального статуса в коллективе сверстников. В нашем исследовании мы рассматриваем социализацию как процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе.

Наше исследование проводилось в группе учащихся подросткового возраста МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 80» в три этапа:

- организационный этап эксперимента: определение параметров исследования, выбор диагностических методик, формирование выборки испытуемых;
- исследовательский этап: исследование особенностей подростков группы риска девиантного поведения;
- аналитический этап: анализ полученных данных и выявление влияния социально-педагогической поддержки на социализацию подростков группы риска девиантного поведения.

В классе, состоящем из 18 человек, было выявлено 5 подростков группы риска, остальные подростки, так или иначе, подвержены влиянию с их стороны и склонны к девиантному поведению.

До проведения подготовленной программы мероприятий, в классе наблюдалось неуважительное отношение к преподавателям, к одноклассникам, нецензурная брань, опоздания на уроки, отказы отвечать на уроках, драки, табакокурение и т.д.

На основании результатов диагностического исследования нами была разработана программа. Целями формирующего этапа работы являлись: содействие в адаптации и социализации подростков группы риска в обществе, овладение социально-психологическими знаниями и приобретение нового социального опыта, формирование жизненных навыков, положительного образа жизни и ценностных установок, формирование представления о структуре социального мира с помощью средств, методов и форм, обеспечивающих условия социально-педагогической деятельности.

Длительность проведения формирующего эксперимента составила 5 недель, при этом ежедневно проводилось 2 занятия, длительностью 60-90 минут. Всего было проведено 10 занятий с подростками в возрасте 14-15 лет.

Работа проводилась во второй половине дня, в свободное от занятий время.

Программа состоит из нескольких блоков:

- мотивационный блок;
- личностный блок;
- коммуникативный блок.

Анализ полученных данных контрольного эксперимента показал:

- количество подростков с агрессивным и враждебным поведением заметно снизилось: на 16% агрессивное поведение, на 28% враждебное поведение;
- у подростков группы риска повысился уровень адаптации, принятия других и эмоционального комфорта.

Кроме этого, было выявлено уменьшение употребления нецензурных слов, школьники научились взаимодействовать друг с другом, активность на занятиях заметно возросла, появился интерес к обучению.

Положительная динамика контрольного эксперимента дает нам право говорить о том, что использование специальных программ социально – педагогической поддержки способствует социализации подростков группы риска девиантного поведения в обществе.

Следовательно, выдвинутая нами гипотеза, что при условии организации и функционирования социально-педагогического сопровождения существует возможность оказания практической помощи подросткам группы риска девиантного поведения подтвердилась.

Библиографический список

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.; Консорциум «Социальное здоровье России», 1994.
2. Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» № 124-ФЗ (в ред. от 03.12.2011).

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ БЕЗНАДЗОРНЫХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

И.Ю. Логачева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель профессор, доктор медицинских наук

Л.Г. Климацкая

Проблема девиантного поведения безнадзорных несовершеннолетних весьма актуальна для современной России.

На территории Российской Федерации проживает 5 428 610 несовершеннолетних детей в возрасте от 14-17 лет (Федеральная служба государственной статистики, на 1 января 2013 года).

В Красноярском крае в эту категорию попадает 112 979 детей по информации Территориального органа Федеральной службы государственной статистики Красноярского края на 1 января 2013 года.

На территории Красноярского края действует Закон Красноярского края от 02.11.2000 года № 12-961 «О защите прав ребенка», согласно которому определен перечень мест, где нахождение несовершеннолетних запрещено, в том числе в ночное время без сопровождения взрослых лиц. За период его действия в Красноярском крае выявлено более 4 тыс. подростков, оказавшихся безнадзорными.

В течение 2012 года выявлено 2522 правонарушений по ст. 1.4. Закона Красноярского края № 7-2161 «Об административных правонарушениях» (несоблюдение установленных требований к обеспечению мер по содействию физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей и предупреждению причинения им вреда), по другим основаниям в отделы внутренних дел края доставленно 5235 несовершеннолетних, из которых более 20% – безнадзорные.

Также в 2012 году органами и учреждениями системы профилактики впервые выявлены и поставлены на профилактический учет 5077 семей и 4180 несовершеннолетних группы социального риска, нуждающихся в социальной помощи и реабилитации. Из общего количества несовершеннолетних, находящихся в социально-опасном положении по причине совершения правонарушений и антиобщественных действий, 43,6% составляют безнадзорные. Отсутствие надзора за несовершеннолетними со стороны взрослых может привести к девиантным формам поведения. Таким образом необходима эффективная работа по выявлению и профилактике безнадзорности. [1]

Основные понятия работы. Девиантным называется поведение, противоречащее принятым в данном обществе правовым, нравственным, социальным и другим нормам и рассматриваемое большей частью членов общества как предосудительное и недопустимое. [Фирсов 2007: 5]

Ознакомившись с несколькими теориями безнадзорности несовершеннолетних, мы вывели синтезированное понятие. Безнадзорность – одна из форм социальной дезадаптации; модель поведения, избранная несовершеннолетним в результате осознанного отказа от не устраивающей его ситуации в семье или в социальном учреждении, причины которой заключаются в отсутствии социально приемлемого воспитания, поддержки со стороны семьи, образовательных учреждений в его развитии и саморазвитии в процессе социализации [Селиванова 2004: 3, Глозман 1987: 4, ФЗ № 120: 6]

Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних – система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении. [ФЗ № 120: 6]

Добровольческая (волонтерская) деятельность – добровольная социально направленная, общественно полезная деятельность, осуществляемая путем выполнения работ, оказания услуг в формах и видах, предусмотренных настоящим Федеральным законом, без получения денежного или материального вознаграждения (кроме случаев возможного возмещения связанных с осуществлением добровольческой (волонтерской) деятельности затрат). [1]

В практической части нашей работы мы исследовали безнадзорных несовершеннолетних, которым присуще девиантное поведение. Респондентов мы разделили на две группы: 1. безнадзорные, 2. безнадзорные, занимающиеся добровольческой деятельностью. Целью нашего исследования было определение личностных особенностей безнадзорных детей, индивидуальных причин безнадзорности, сравнение показателей в двух группах. Другими словами, мы искали проблемные области (источником которых служит безнадзорность), которые способна компенсировать добровольческая деятельность. Девиантное поведение в нашем случае рассматривается, как определенная форма проявления безнадзорности, т. е. безнадзорный ребенок, поведение которого определено как отклоняющееся.

Для достижения поставленной цели мы использовали методы: опросный метод (разработанная анкета по выявлению причин безнадзорности), стандартизированная методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н.Орел, беседа.

Респондентами выступали: 11 человек. Из них 5 человек в возрасте от 14 до 18 лет, безнадзорные. 5 человек в возрасте от 14 до 18 лет, безнадзорные, вовлеченные в добровольческую деятельность. 1 человек (16 лет) – безнадзорный, стоявший на учете по причине нахождения на улице в вечернее время, отклоняющегося поведения в школе, который занимается добровольческой деятельностью.

Сложность исследования: затруднен доступ к девиантным безнадзорным несовершеннолетним, личностные особенности таких подростков (сложность вхождения в контакт).

По итогу проведения методик мы получили следующие данные.

Стандартизированная методика А.Н. Орел. Показатели по шкалам в двух группах имеют характерное отличие лишь в одном случае. У респондентов первой группы выражены показатели по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, что говорит о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садо-мазахистских тенденциях.

Результаты анкеты показали, что у респондентов первой группы больше двух детей в семье, в отличие от волонтеров – один. Отношения внутри семьи в основном дружелюбные, но встречаются и частые конфликты, напряженность. Группа волонтеров не указала таких ответов.

Время провождения с семьей одинаковы утром и вечером. Образование родителей несовершеннолетних из ювенального отдела общее среднее либо высшее. У волонтеров родители в основном со средним специальным и высшим образованием. Алкоголь во всех семьях употребляется либо редко, либо всегда присутствует на праздничном столе. У обеих групп родители работают и дают детям деньги на карманные расходы. Близким считают маму большинство волонтеров, папу один волонтер, в то время как у первой группы присутствуют ответы, упоминающие близкие отношения в том числе с братьями, с неродными людьми. Болеют дети редко, пару раз в год. Лечением занимаются мама или бабушка, либо само проходит. Отношение к школе положительное, но есть конфликты с одноклассниками как у первой, так и у второй групп. В классе ведут себя уверенно, есть немногословные, и застенчивые в двух группах. Активное участие в делах класса принимают все волонтеры, в то время как вторая группа бывает не заинтересована в делах класса и показывает безразличное отношение. Отношение к учителям положительное, в группе волонтеров есть и конфликты с учителями, во второй группе есть нейтральное отношение.

Все несовершеннолетние приходят домой сразу после школы или в обговоренное с родителями время. Имеется различие в организации досуга. Первая группа в большинстве не посещает ни спортивные, ни творческие секции, выбирая ответ «нет возможности, но хотел бы». В то время как половина группы волонтеров посещают спортивные и творческие секции. В молодежный центр ходят для того чтобы найти друзей, нравится помогать людям, и получить грамоты в случае волонтеров и положительную характеристику в случае первой группы. Обе группы относятся к добровольчеству положительно, в некоторых случаях добровольчество помогает решать личные проблемы, такие как: одиночество, общение, досуг.

Результаты беседы. Респондент положительно относится к опыту добровольчества в своей жизни: «У волонтеров есть те, кто помогут реализовать себя полностью. И он рад. И понимает, что будет всё отлично». Подтверждает положительное влияние добровольчества на свою жизнь: «Да, ты себя реализуешь в волонтерстве. Когда на курсах бываешь, семинарах (и т.д.), которые помогают раскрыть потенциал человека, ребёнка. Вот, мне немного помогло».

Результат проведенного нами исследования, способствует утверждению нашей гипотезы о пользе добровольчества в профилактике девиантного поведения безнадзорных несовершеннолетних. Добровольческая деятельность дает возможность: 1. попробовать себя в различных социальных ролях; 2. позитивно влияет на осознание себя активным субъектом деятельности; 3. знакомство с успешными людьми; 4. опыт социально полезной и одобряемой деятельности; 5. организованного активного досуга; 6. пополнение круга друзей-свертников по интересам; 7. чув-

ство поддержки; 8. приобретение опыта выхода из трудной жизненной ситуации; 9. возможность участия в разноплановых (в том числе современных и инновационных) мероприятиях; 10. для творческого самовыражения и раскрытия творческого потенциала, сохранении культурного наследия и историко-культурной среды, памятников истории и культуры.

Эффективность применения добровольчества в качестве метода на прямую зависит от сознательности выбора в пользу участия в добровольческой деятельности.

Библиографический список

1. Доклад Уполномоченного по правам ребенка в Красноярском крае «О соблюдении прав и законных интересов детей на территории Красноярского края в 2012 г.». – Красноярск, 2013. – 260 с.
2. Проект Федерального закона N 300326-6 «О добровольчестве (волонтерстве)»
3. Селиванова О.А. Личностно значимые условия реинтеграции «уличного» подростка в социум // Педагогика. 2004. № 1. – С. 56.
4. Глозман Ж.М. Личность и нарушение общения: Учеб.пособие[Текст] / Ж.М. Глозман. –М.: Прима, 1987. – 148 с.
5. Технология социальной работы : учеб. пособие для вузов [Текст] / М.В. Фирсов. – М.: Академический Проект, 2007. – 432 с.
6. Федеральный закон от 24.06.99 № 120-ФЗ (ред. от 02.04.2014) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Д. Марьясова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат исторических наук, доцент

Л.Е. Мариненко

В последние годы научный интерес к проблеме конфликта значительно возрос. В немалой степени это объясняется повышением общего уровня конфликтности современного общества. Способность строить конструктивные отношения с окружающими и эффективно решать спорные проблемы является важным показателем развития личности. Характерные для каждого человека способы поведения в конфликтных ситуациях начинают складываться на ранних этапах становления личности, в процессе активного освоения ребенком окружающей действительности, его включения в широкую систему социальных отношений, осознания себя и своего места в ней. Особенно важным с этой точки зрения является подростковый возраст как наиболее сложный, противоречивый и потому – наиболее конфликтный. Данные зарубежных и отечественных исследователей показывают, что на уровень и характер конфликтности подростков существенно влияют особенности семейного воспитания. Ряд отечественных исследователей (А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, О.В.Бедежная и др.) высказывают идею о формировании особого типа личности ребенка детского дома. Они отмечают у детей-сирот недоразвитие внутренних механизмов активного, инициативного и свободного, преобладание зависимых, реактивных форм поведения. Недоразвитие механизмов саморегуляции у детей-сирот компенсируется формированием различного рода «защитных реакций». Специфика условий социализации детей-сирот в детском доме формирует у них специфические формы поведения в конфликтных ситуациях. В современной науке существует множество определений понятия «конфликт». Конфликт – это состояние человеческих взаимоотношений, вызванное нехваткой тех или иных значимых ресурсов и выраженное в остром психологическом напряжении и действиях противоборства. В конфликтной ситуации индивид придерживается определенной стратегии поведения, которая характеризует его и которая предопределяет определенный исход конфликта. Выбор стратегии поведения подростков в конфликте определяется многими факторами, в их числе недостаточный уровень коммуникативной компетентности, отсутствие навыков конструктивного взаимодействия в конфликте, предпочтение стратегий поведения, гарантирующих выигрыш, выбор «лег-

ких путей» решения проблемы, психологический климат в коллективе, поведение в конфликтах взрослых, которые окружают подростка.

Целью исследования было выявление и анализ основных стратегий поведения в конфликте детей-сирот подросткового возраста. Для выявления особенностей поведенческих характеристик в конфликтных ситуациях детей – сирот в исследование была включена контрольная группа детей подросткового возраста, проживающих в семье с родителями. Исследование было основано на применении методики «Стратегии поведения в конфликте» К.Томаса. Эта методика предназначена для изучения предрасположенности к конфликтному поведению и выявления стилей поведения в конфликте. В своей методике по выявлению типичных стратегий поведения К. Томас описывает каждую стратегию 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

К.Томас и Р.Килмен разработали двухмерную модель стратегий поведения личности в конфликтном взаимодействии.



Рис. 1. Двухмерная модель стратегий поведения личности в конфликтном взаимодействии.

В основе этой модели лежат ориентации участников конфликта на свои интересы и интересы противоположной стороны. Оценка интересов в конфликте – это качественная характеристика выбираемого поведения. В модели Томаса-Килмена она соотносится с количественными параметрами: низким, средним или высоким уровнем направленности на интересы. Особое место в оценке моделей и стратегий поведения личности в конфликте занимает ценность для нее межличностных отношений с противоборствующей стороной. Если для одного из соперников межличностные отношения с другим (дружба, любовь, товарищество, партнерство и т. д.) не представляют никакой ценности, то и поведение его в конфликте будет отличаться деструктивным содержанием или крайними позициями в стратегии (соперничество, уход). И, наоборот, ценность межличностных отношений для субъекта конфликтного взаимодействия, как правило, является существенной причиной конструктивного поведения в конфликте или направленностью такого поведения на компромисс, сотрудничество или приспособление.

На основе вышеизложенного представляется возможным дополнить двухмерную модель Томаса-Килмена третьим измерением – ценностью межличностных отношений.

Стратегии поведения субъекта в конфликтных ситуациях, предложенные К.Томасом и Р. Килменом (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление), считаются общепринятыми в психологии конфликта.

В исследовании приняло участие 28 подростков: 14 детей-сирот (9-мальчиков, 5-девочек) и 14 детей, воспитываемых в семье (9-мальчиков, 5-девочек) в возрасте от 15 до 17 лет.

Уровень направленности
на интересы соперника

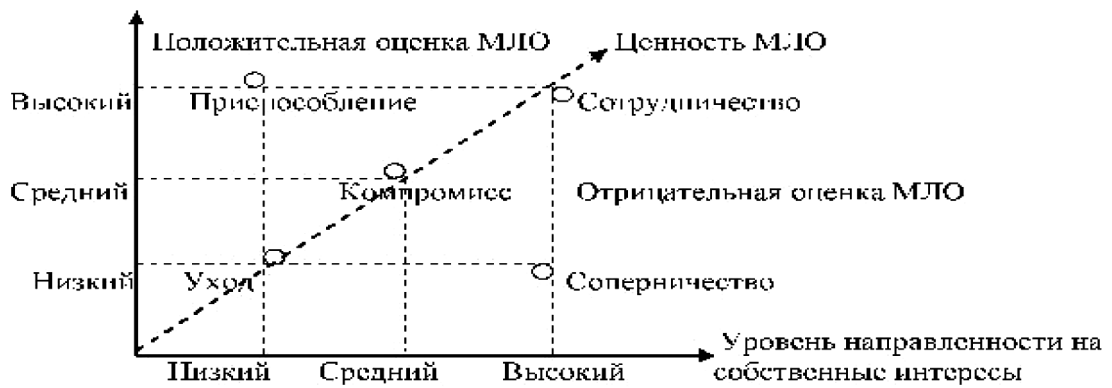


Рис. 2. Трехмерная модель поведения личности в конфликтном взаимодействии.

Результаты, полученные в ходе опроса детей сирот и семейных детей, представлены ниже.



Рис.1



Рис.2

Анализ результатов показал, что дети, воспитываемые в семье, чаще используют стратегию соперничества. Данных подростков отличает стремление при взаимодействии настоять на своем путем, к открытой борьбе за свои интересы, занятие жесткой позиции непримиримого антагонизма в случае сопротивления.

Стратегию сотрудничества часто используют обе группы подростков, принимавших участие в исследовании. Для подростков характерно стремление найти решения, полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон в ходе открытого обсуждения, а также совместный и открытый анализ разногласий в ходе выработки решений, инициатива, ответственность и исполнение распределяются по взаимному согласию.

Доминирующей стратегией среди детей-сирот является стратегия компромисс. Данным подросткам свойственны стремление урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другого, поиск средних решений, когда никто много не теряет, но много и не выигрывает. Почти не уступая своих позиций, но в то же время, находя общие точки соприкосновения с оппонентом, подростки, владеющие стилем поведения «компромисс», вполне способны находить конструктивные решения поставленных задач. Это значит, что они дают возможность другому остаться в чем-то при своем мнении, если им также идут навстречу, но при этом возможно, что оба участника межличностного конфликтного проиграют, так как пошли на компромиссные поступки.

Стратегию избегание дети, воспитываемые в семье, используют в два раза чаще, чем дети-сироты. Они стремятся сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы партнера путем сглаживания разногласий, при этом готовы уступить, пренебречь собственными интересами, претензиями. Для них также характерно стремление поддержать партнера, чтобы не затронуть его чувств путем подчеркивания общих интересов, замалчивания разногласий.

Такую стратегию как приспособление выбрал всего один семейный ребенок, из детей-сирот ее никто не использует.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети-сироты подросткового возраста по сравнению с их сверстниками, воспитывающимися в семье, демонстрируют большую ориентацию на использование стратегий, позволяющих самостоятельно справляться с возникшими трудностями. Что объясняется условиями и факторами их социализации. Миф о том, что дети, воспитываемые вне семьи, чаще используют агрессивные тактики поведения, результаты проведенного исследования не подтвердили.

Библиографический список

1. Березин С.В. , Лисецкий К.С. Личностно-развивающий потенциал подростковых конфликтов // Вестник СамГУ. 1996.- № 1.
2. Веретина О.Р. «Развитие самосознания подростка в конфликтах со взрослыми и сверстниками.»
3. Дубровина И.В. «Психологическое развитие воспитанников детских домов». Просвещение. 1996.
4. Дусказиева Ж.Г. «Конфликтология».
5. Терехова А.Ю., Смирнова О.Б. «Взаимосвязь личностных качеств и стратегий поведения в конфликте в подростковом возрасте».

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Л.А. Минина

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат исторических наук, доцент*

Л.Е. Мариненко

Социальная адаптация – это взаимодействие личности с окружающим её социумом, а также усвоение и принятие тех норм, установок и ценностей, которые существуют в данном обществе. Социальная адаптация характеризуется приспособлением индивида к новому для него окружающему социуму, принятием им общественных правил. Социальная адаптация – это подчинение ин-

дивида социальным правилам и нормам. Неудачное прохождение социальной адаптации может отрицательно сказаться на поведении личности.

К интеллектуальным и психологическим особенностям социальной адаптации детей-сирот относятся повышенная тревожность, неадекватная самооценка. В зависимости от типа темперамента: у некоторых детей-сирот – повышенная агрессивность, а у некоторых – замкнутость, закомплексованность. Возможен низкий уровень саморегуляции поведения ребёнка, что не позволяет ему самостоятельно выполнять те или иные задания в соответствии с определёнными требованиями. Может отсутствовать интерес ребёнка к учёбе.

К условиям, способствующим прохождению эффективной социальной адаптации детей-сирот к общеобразовательной школе относятся такие условия, как консультативная работа с педагогами; выявление и, соответственно оказание помощи группе школьников, испытывающих трудности в прохождении социальной адаптации; психологическая коррекционно-развивающая работа с педагогами и учениками.

Было проведено исследование, целью которого являлось изучить условия организации социальной адаптации детей-сирот младшего школьного возраста к условиям общеобразовательной школы. В данном исследовании принимали участие трое детей-сирот в возрасте 7 лет, которые обучаются в 1 классе средней общеобразовательной школы.

Исходя из существующей классификации степеней адаптации (тяжёлой, средней и лёгкой) [Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности Издательство АН Армянской ССР. Ереван. 1988. – с. 13-27] и с учётом возрастных особенностей детей были выделены критерии прохождения социальной адаптации и выбраны наиболее подходящие методы для определения степени социальной адаптации детей-сирот к условиям общеобразовательной школы (см. Таблица № 1).

Таблица 1

Критерии и методы исследовательской работы

Критерий	Метод
Освоение школьного пространства: ориентация в пространстве школы	Наблюдение, беседа с ребёнком.
Школьные отношения: А. Со сверстниками; Б. С учителями.	Социометрия, анкета для ребёнка.
Учебная деятельность: А. Выполнение учебных заданий; Б. Принятие ситуации обучения; В. Усвоение учебной программы; Г. Отношение детей-сирот к школе, учебному процессу и урокам.	Беседа с учителем, анализ учебной успеваемости, беседа с ребёнком.
Социальное поведение в школе	Наблюдение.

Проведённое исследование позволило сделать вывод, что у детей-сирот наиболее часто встречается тяжёлая степень социальной адаптации к условиям общеобразовательной школы (см. Таблица № 2). Было установлено, что у одного ребёнка средняя степень адаптации, а у двоих детей тяжёлая степень социальной адаптации.

Таблица 2

Показатели степени социальной адаптации в баллах

Критерий и метод	Степень адаптации и баллы		
	Лёгкая	Средняя	Тяжёлая
1	2	3	4
I критерий: освоение школьного пространства:			
А. Наблюдение;	1	2	3
Б. Беседа с ребёнком.	1	2	3
Итого баллов:	2	3-4	5-6

1	2	3	4
II критерий: школьные отношения:			
А. Социометрия;	1	2	3
Б. Анкета для ребёнка;	1	2	3
В. Беседа с ребёнком.	1	2	3
Итого баллов:	3-4	5-7	8-9
III критерий: учебная деятельность:			
А. Беседа с учителем;	1	2	3
Б. Анализ учебной успеваемости.	1	2	3
Итого баллов:	2	3-4	5-6
IV критерий: социальное поведение в школе:			
А. Наблюдение.	1	2	3
Итого баллов:	1	2	3
Количество максимальных баллов:	8-9	13-17	21-24

Следующий этап работы был направлен на реализацию психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации детей-сирот к условиям общеобразовательной школы. Педагогическая работа по организации условий повышения уровня социальной адаптации детей-сирот младшего школьного возраста к условиям школы осуществлялась одновременно в четырёх направлениях, указанных в хронологическом порядке:

1. *Освоение школьного пространства* предполагало: проведение экскурсии по школьной территории и квеста;

2. *Оптимизация отношений с учителями* предполагало: проведение семинара с педагогами; тренинга; обмена опытом между педагогами школы и детского дома;

3. *Оптимизация отношений со сверстниками* предполагало: проведение игры на сплочение классного коллектива; поход на пикник с классом; создание ситуации успеха в группе сверстников;

4. *Освоение нового вида деятельности* предполагало: организацию учебной деятельности детей-сирот.

Для определения результативности проведённых мероприятий был использован тест школьной тревожности Филлипса. А также для сравнительного анализа результатов диагностического исследования до и после проведения коррекционных мероприятий были выбраны некоторые методики, использованные на первоначальном этапе (см. Таблица № 3).

Таблица 3

Критерии и методы исследовательской работы

Критерий	Метод
Освоение школьного пространства: ориентация в пространстве школы	Наблюдение, беседа с детьми-сиротами.
Школьные отношения: А. Со сверстниками; Б. С учителями.	Анкета для детей-сирот.
Учебная деятельность: А. Выполнение учебных заданий; Б. Принятие ситуации обучения; В. Усвоение учебной программы; Г. Отношение детей-сирот к школе, учебному процессу и урокам.	Беседа с учителем, беседа с детьми-сиротами.
Социальное поведение в школе	Наблюдение.

Повторная диагностика показала, что у детей-сирот тяжёлая степень социальной адаптации к условиям общеобразовательной школы постепенно перешла в более лёгкую.

Таким образом, нами была проведена работа по организации условий социальной адаптации детей-сирот к условиям средней общеобразовательной школы. Были определены следующие усло-

вия: освоение школьного пространства; оптимизация отношений с учителями и со сверстниками; а также освоение нового вида деятельности. Все это способствовало организации успешного развития процесса социальной адаптации детей-сирот к условиям общеобразовательной школы.

Благодаря проведённой работе не только с детьми-сиротами, но и с их одноклассниками, были заметны большие улучшения в ориентации школьного пространства всеми детьми без исключения, в том числе, и детьми-сиротами. Помимо этого, также все дети очень сдружились и лучше друг друга узнали. Также, дети-сироты теперь могут без сопровождения педагога/взрослого найти класс по музыке, по труду, спортивный зал, а также столовую. Учителя/педагоги перестали негативно эмоционально реагировать на детей, начали хвалить/поощрять за те или иные успехи, как в учебной, так и в творческой деятельности, начали более доброжелательно относиться к детям. Улучшились взаимоотношения между детьми-сиротами и их сверстниками. Были намечены тенденции к преодолению барьеров между детьми. Была отмечена положительная динамика в учебной деятельности и успеваемости детей-сирот. Они более эффективно осваивали технологию выполнения домашних заданий.

Библиографический список

1. Дементьева И. Ф Социальная адаптация детей-сирот // Ось-89 – Москва, 2003.
2. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности Издательство АН Армянской ССР. Ереван. 1988. – с. 13-27.
3. Никитина И. Н. К вопросу о понятии социальной адаптации // МГУ – Москва, 1980.
4. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства // Питер – Санкт-Петербург, 2005.
5. Фурьева Т. В., Каблукова И. Г. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграции. – К., 2007.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

А.О. Путинцева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Н.А. Старосветская

В социальной структуре общества важнейшее место принадлежит семье. Именно семья играет особую роль в жизни каждого человека. Именно в семье с первых лет жизни ребенком усваиваются социальные нормы, нормы человеческих взаимоотношений. В последнее время наблюдаются негативные тенденции и деформация семейных отношений. Родители игнорируют потребности детей и пренебрегают своими обязанностями по воспитанию, не проявляют сопереживания и заботы по отношению к своим детям, не умеют найти наиболее эффективный подход в воспитании подрастающего поколения. Испытывая неудовлетворение супружескими отношениями, родители злоупотребляют алкоголем и подают плохой пример детям. Дети становятся жертвами психологического насилия, подвергаются опасности, так как, находясь в алкогольном опьянении, родитель не всегда способен контролировать свои действия и эмоции. Последствием всех негативных тенденций может быть неправильное растолкование ребенком моральных ценностей, в будущем ребенок может спроецировать внутрисемейные отношения на себя и своих детей. К числу таких семей относятся семьи, находящиеся в социально опасном положении.

Согласно Федеральному Закону «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» семья, находящаяся в социально опасном положении – это семья, где родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними [2].

Исходя из данного определения, нами были выделены основные критерии отнесения семей к этой категории:

- неисполнение родителями своих обязанностей по жизнеобеспечению детей (отсутствие регулярного питания, отсутствие у детей необходимой одежды, несоблюдение санитарно-гигиенических условий);
- отсутствие условий для воспитания детей (отсутствие работы у родителей, жилья и т.д.);
- отрицательное влияние на детей со стороны родителей (пьянство, употребление наркотических средств, аморальный образ жизни);
- жестокое обращение с детьми со стороны родителей, вовлечение в противоправные действия (нанесение физического, психического и морального ущерба ребенку, попрошайничество);
- отсутствие контроля за воспитанием и обучением детей (отсутствие связи со школой, невнимание родителей к успеваемости ребенка)

Исследование проводилось на базе центра социальной помощи семье и детям «Первомайский» г. Красноярск. В исследовании принимало участие три семьи. Принципом отбора участников экспериментальной работы являлось то, что данные семьи состоят в Центре на учете, как находящиеся в социально опасном положении.

При проведении диагностического исследования изучалось 3 параметра:

- 1) социальная характеристика семей, находящихся в социально опасном положении (характеристика составлялась на основе критериев СОП);
- 2) характеристика особенностей семенных взаимоотношений (данный параметр изучался с помощью диагностической методики Э.Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса «АСВ»);
- 3) характеристика особенностей детско-родительского взаимодействия.

В результате исследования мы пришли к выводу, что для семей находящихся в социально опасном положении характерно: игнорирование потребностей детей (отсутствие продуктов питания, наличия места для сна и отдыха, отсутствия внимания), наличие физического и психологического насилия (наказания, крики на ребенка, жесткие требования, ограничения свободы), конфликтность между супругами (физическое насилие, скандалы при детях), замкнутость и агрессия детей (неумение общаться со сверстниками, скрытность перед родителями), агрессия со стороны родителя к детям, не умение находить правильный подход к воспитанию детей. Расхождение взглядов родителей и детей на сложившееся воспитание в семье. Чаще всего дети испытывают эмоциональную дистанцию по отношению к родителям, о которой они даже и не догадываются. Но, несмотря на это, в таких семьях есть и положительные моменты. Родителям удается находить совместные решения проблем вместе с детьми, они принимают детей как личности, не отвергают их особенности. Родители являются авторитетом для своих детей.

Потому как данные семьи не способны самостоятельно выйти из социально опасного положения, они наиболее остро нуждаются в индивидуальном сопровождении. На основании результатов диагностического исследования нами была разработана индивидуальная программа сопровождения для каждой из семей. В разработке программы принимали участие все члены семьи. В структуре программы обращалось особо внимание на цели клиентов, проблемные области семьи (по результатам диагностирования), ресурсы семьи и ресурсы организации.

Исходя из целей, проблемных областей семьи и имеющихся ресурсов был разработан индивидуальный план сопровождения семьи. В плане указываются мероприятия, ответственные за данные мероприятия специалисты (специалист по социальной работе, социальный педагог, юрист, психолог), сроки исполнения, проблемы, которые необходимо решить, используемые для этого ресурсы и ожидаемый результат.

Мероприятия в рамках индивидуальной программы сопровождения затрагивали проблемные области семьи, такие как: эмоциональная дистанция между родителями и детьми, отсутствие должного присмотра, игнорирование потребностей, психологическое насилие в семье, предпочтение строгих мер наказания, скрытность и эмоциональная неустойчивость детей как следствие насилия, не принятие родителями их качеств. Ресурсами в работе являлось желание родителей укрепить свой авторитет в глазах ребенка, улучшить отношения, умение находить совместные решения, последовательность родителей в своем поведении и доверие детей по отношению к родителям.

По нашему мнению индивидуальное сопровождение семей, находящихся в социально опасном положении, при опоре на сильные и слабые стороны семьи является эффективным. Так как благодаря используемым ресурсам (желание улучшить отношения, умение совместно решать проблемы, доверие детей по отношению к родителям), в процессе сопровождения наблюдались изменения во взглядах на воспитание и сложившиеся отношения в семье со стороны родителей. За счет апробации ранее не свойственных им подходов воспитания (без агрессии, повышения голоса), они обратили внимание на свои ошибки, которые совершали ранее и испытали необходимость в изменении стиля поведения. Родители осознали последствия своего поведения, ощутили важность своей роли в семье и стали уделять больше внимания детям. Благодаря совместной деятельности с ребенком (проведение досуга, совместная творческая деятельность, помощь родителя в выполнении домашнего задания ребенком), они стали обращать внимание не только на недостатки детей, но и на их задатки и способности. Так родители стали общаться с детьми на различные темы и меньше конфликтовать, снизилась эмоциональная дистанция, дети стали менее замкнуты в себе.

Таким образом, мы можем сказать, что проводимые нами мероприятия в рамках индивидуального сопровождения семьи, являются условием преодоления социально опасного положения.

Библиографический список

1. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2005. – С. 24-46.
2. Федеральный закон от 9 июня 1999 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» в ред. Федеральных законов от 13.января 2001г. № 1-ФЗ
3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – С. 600-610.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКА, ОСТАВШЕГОСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Т.В. Процук

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель кандидат исторических наук, доцент*

О.М. Долидович

Современная ситуация в России, касающаяся детей, оставшихся без попечения родителей и детей-сирот, является одной из наиболее острых проблем. Идет спор об устройстве таких детей, а так же их социальной адаптации. Безусловно, это вопрос очень сложный, так как присутствуют сопутствующие проблемы, которые приводят к ослаблению связей между родителями и детьми или вообще к потере семейных связей. Это проблемы психологические, социально-экономические, социально-бытовые.

Рассматривая статистику по Красноярскому краю об устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, можно привести следующие данные: на 1 января 2010 года в Красноярском крае проживали 16 623 ребенка, относящихся к категории дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Из них 11416 детей (69 %) находились под опекой и в приемных семьях, 5159 детей (31%) – в учреждениях для детей указанной категории (здравоохранения, образования, социальной защиты населения) [1].

Ежегодно в Красноярском крае выявляется до четырех тысяч детей и подростков, оставшихся без попечения родителей. В основном это дети, родители которых ведут асоциальный образ жизни, находятся в местах лишения свободы, ограничены либо лишены родительских прав.

Необходимо отметить, что в 2009 году несколько снизилась (на 210 чел.) численность граждан, лишенных родительских прав – 1827 чел. (2219 детей), при небольшом увеличении численности родителей, ограниченных в родительских правах – 199 чел. (239 детей). Общая же тенденция сохраняется: более 80% детей получают статус ребенка, оставшегося без попечения родителей, в результате решений суда в отношении родителей, ведущих асоциальный образ жизни [2].

Исходя из этого, мы можем определить цель и задачи исследования, а именно:

Цель: разработать индивидуальную программу социально-педагогического сопровождения подростка, оставшегося без попечения родителей, в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Росток»

Задачи:

1. Дать определение понятиям «сопровождение» и «социально-педагогического сопровождение»
2. Рассмотреть особенности социально-психологической характеристики подростков, оставшихся без попечения родителей
3. Выявить формы социально – педагогического сопровождения подростков, оставшихся без попечения родителей
4. Разработать программу социально – педагогического сопровождения ребенка, оставшегося без попечения родителей, в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Росток»

В данной работе мы использовали следующие методы:

- проективные методики
- тест-опросник
- анализ наблюдения
- беседа

В статье мы берем за основу понятие сопровождения, которое разработали Е.И. Казакова и Л.М. Шипицина. Под сопровождением они понимают создание педагогом условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора и для успешного обучения в ситуациях школьного взаимодействия. Оба автора, представляя ребенка субъектом развития, подчеркивают наличие сопровождающего, несущего персональную ответственность за его благополучие, отстаивающего его права и гарантии. В то же время, эти авторы подчеркивают важную цель в сопровождении – дать возможность сопровождаемому действовать самостоятельно при достижении способности делать выбор и брать на себя ответственность за свои действия [3]. Так же необходимо рассмотреть понятие индивидуального сопровождения- это сопровождение, которое направлено на осознание и преодоление человеком каких-либо проблем, по-средствам помощи не только человека, который сопровождает, но и самостоятельной работы над собой [4].

В данной статье мы анализируем социально-психологических характеристики подростков, оставшихся без попечения родителей, сравниваем с детьми, которые воспитываются в полной семье. Впервые обратили внимание на то, что дети, воспитывающиеся вне семьи, имеют различные отклонения в развитии, в Англии, в 1943 году. Группа психологов исследовала состояние детей в приютах и детских домах. Было выявлено, что те дети, которые лишены матери, ее любви и заботы, имеют отклонения от детей, воспитывающихся в семье, а именно нарушение инстинктивной жизни, интеллектуального и моторного развития. Психологом Р. Спитцом были сделаны следующие выводы, что ребенок эмоционально насыщенный взаимодействием с матерью, имеет стимул на познание окружающего мира, развитие моторной и социальной активности, в отличие от детей, воспитывающихся в детских домах, для них характерны следующие нарушения на различных уровнях:

1. сенсорном (на уровне ощущений)
2. когнитивном (на уровне формирования внешнего мира)
3. эмоциональном (на уровне установления удовлетворяющих интимных эмоциональных отношений к кому-либо)
4. социальном (на уровне отождествления себя с одобряемыми в обществе социальными ролями) [5]

Психологи на сегодняшний день выделяют ряд проблем, с которыми сталкиваются подростки, оставшиеся без попечения родителей. Мы можем выделить одну из актуальных на сегодняшний день, это проблема социализации детей, оставшихся без попечения родителей. Под трудностью социализации специалисты понимают комплекс затруднений ребенка при овладении той или иной социальной ролью. Результаты психологического исследования демонстрируют, что наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности наблюдаются

в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению «силы личности». Негативные тенденции развития личности воспитанников сохраняются во всех возрастных группах и в старшей возрастной группе проявляются, в частности, в снижении профессиональной пригодности ко многим видам профессиональной деятельности, особенно интеллектуального характера и социального взаимодействия [6].

Практические меры, которые могут применяться в работе по устранению данной проблемы и способствовать нормальной социализации подростков и детей, оставшихся без попечения родителей, исследовались на базе СРЦН «Росток». Мы рассматривали проблему коммуникативных навыков подростка, оставшегося без попечения родителей, и проводили следующие занятия: релаксационные упражнения, позволяющие снять эмоциональное напряжение подростка и его тревожность, занятия с элементами тренинга на командообразование, дающие возможность подростку взаимодействовать в группе и устанавливать контакты со сверстниками, способствующие формированию доверительных отношений с другими членами группы, занятия «рекламный ролик» способствующие развитию у подростка навыков анализа и презентации другого человека перед коллективом. Можно использовать различные занятия в решении данной проблемы, мы так же активно применяли методы беседы с подростком, метод наблюдения за подростком, а так же поспособствовали вовлечению подростка в деятельность после проведения занятий, ряд которых мы указали выше. Проведенные нами мероприятия по решению данной проблемы поспособствовали снятию эмоционального напряжения у подростка, помогли взаимодействовать и реализовываться в коллективе. Подросток прочувствовал, с помощью, упражнения что, все люди нуждаются в поддержке и доверии, а так же, что за все необходимо нести ответственность подростком были усвоены элементы перефразирования информации, которые необходимы в сфере общения. Ирина научилась понимать людей, наблюдая за выражением эмоций на лице. Все проведенные занятия поспособствовали налаживанию контактов с окружающими людьми.

Что касается включения подростка в творческую деятельность, то это говорит о том, что процесс реализации ценностей идет успешно. На мастер-классе Ирина зарекомендовала себя абсолютно с новой стороны, она продемонстрировала то, что может быть серьезной, а не легкомысленной, то, что она может и хочет меняться и самое главное подросток научился взаимодействию с коллективом и в коллективе, а это самое главное в преодолении трудностей, так как замыкание в себе лишь усугубляет ситуацию. Воспитателями учреждения СРЦН «Росток» были отмечены положительные изменения девочки, она стала более веселой, появилось желание общаться с другими подростками, а не выражаться ненормативной лексикой и ругаться с ними, отмечено то, что Ирина начала задумываться о будущем, а не существовать здесь и сейчас, так же подросток без пререканий помогает и старается участвовать в досуговой жизни коллектива.

Мы провели исследовательскую работу по сопровождению подростка, оставшегося без попечения родителей. В ходе проведенных нами исследований мы выяснили, что подросток, которого мы сопровождали имеет проблемы в сфере общения и все наши мероприятия были направлены на устранение данной проблемы, так же мы поспособствовали тому, чтобы Ирина не чувствовала в СРЦН «Росток» эмоциональный дискомфорт, так как подросток находился в состоянии депрессии и был замкнутым в себе. В результате проведенных нами мероприятий и по завершению исследовательской работы были получены следующие результаты:

- устранено эмоциональное напряжение подростка
- произошли изменения в коммуникативной сфере и были усвоены начальные составляющие общения
- подросток научился производить саморекламу собственных положительных качеств
- научился считывать состояние других людей с лица по-средствам выражения на нем эмоций
- принимал участие в творческой жизни центра.

Библиографический список

1. Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 № 223-ФЗ , статья 63
2. Морозова Е.И проблемные дети и дети- сироты» М., б.м., 2002-54 с.
3. Технологии социальной работы, М.В.Фирсов, 2007. – 272 с.

4. Платонов Ю.П «социальная психология поведения» Учебное пособие – СПб: Питер, 2006 – 464 с.
5. Щипицина Л. М., Хилько А. А «комплексное сопровождение детей дошкольного возраста» – СПб.: «Речь», 2003 – 240 с.
6. Красноярский край официальный портал – «устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» Режим доступа: <http://www.krskstate.ru/social/demografia/popechit>

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Ю.Ю. Савельева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент

Ю.Ю. Бочарова

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. В связи с тем, что после принятия нового закона « Об образовании», согласно которому должны закрыть специальные (коррекционные) школы, поэтому все дети с особыми образовательными потребностями должны будут, обучаться в обычной средне образовательной школе. Но для того чтобы ребенок- инвалид успешно социализировался в рамках инклюзивного образования нужно достаточно много усилий, как со стороны государства, так и со стороны семей воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями. А так же тема потребности инклюзивного образования является актуальной и для средне образовательных школ, так как нужны специальные программы, по которым такие дети могли бы эффективно учиться, и оцениваться исходя из образовательных успехов.

Гипотеза: Потребность в инклюзивном образовании возрастает в связи с тем будут закрыты специальные (коррекционные) школы, а также связи с тем, что с каждым годом число детей с ограниченными возможностями увеличивается.

Методы исследования: анализ документов, анкетирование.

Инклюзивное образование – это процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно- этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку.

К инклюзивному образования относят следующие принципы:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-

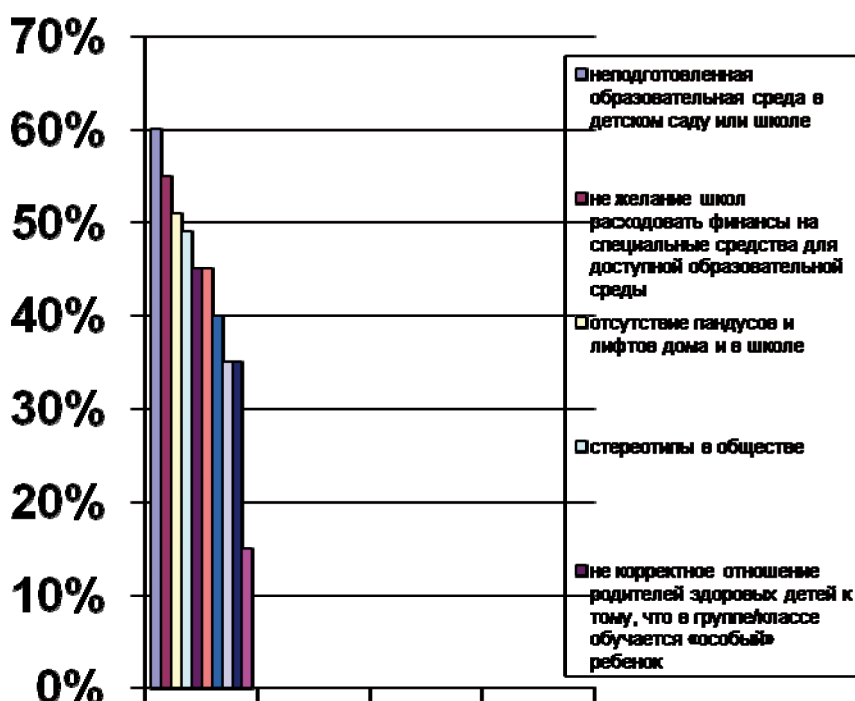
участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

В процессе планирования инклюзивного образования необходимо не только определить его общую концепцию, но также составить соответствующий конкретный план действий, а именно: – инклюзивное образование должно быть подкреплено системой ценностей, убеждений, и индикаторов успеха. Эта система будет формироваться, и развиваться в процессе реализации инклюзивного образования, и не нужно заранее доводить ее «до совершенства». Важнейшей же задачей развития инклюзивного образования является подготовка руководителей инклюзивных образовательных учреждений, педагогов и специалистов, реализующих практику инклюзивного образования. Основными приоритетными направлениями для развития инклюзивного образования являются:

- подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей;
- широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах образовательных учреждений;
- переход от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребенка;
- диверсификация содержания школьного образования с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех категорий учащихся;
- использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;
- подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

В связи с тем, что инклюзивное образование только начало внедряться, в систему образования существует достаточно много трудностей для ее распространения повсеместно.

По мнению родителей детей с ограниченными возможностями, которое выявилось в рамках исследования самыми важными трудностями в распространении инклюзивного образования являются:



Исходя из анализа личных реабилитационных дел детей с ограниченными возможностями во время исследования выявилось, 70% детей не посещают никакие образовательные учреждения, 11% посещает детский сад, 8% посещают коррекционную школу 8-го вида, 8% посещает реабилитационный центр при ГКБ№1, 3% посещает различные центры развития. Не посещаемость образовательных учреждений зависит от многих причин, например, таких как состояние

здоровья ребенка, не организованность среды в детском саду или школе, либо отсутствие групп или мест в детских садах.

А так же анализируя результаты анкетирования родителей детей с ограниченными возможностями. Можно прийти к выводу, что большинство родителей осведомлены об инклюзивном образовании. Большая часть детей получает помощь от всех специалистов (психолога, логопеда и социального педагога, массажиста, специалиста по социальной работе Службы «Домашнего Визитирования»). Оценивая объективно возможности своих детей, родители ответили, что обучение их детей возможно только в специальной (коррекционной) школе либо в средней образовательной школе, где созданы условия для детей с особенностями в развитии. А так же большинство родителей считает, что в безбарьерную образовательную среду должны входить: лифты, информационные знаки и таблички, пандусы, информационные терминалы. Родители считают, что родители других детей отнеслись бы к их детям отрицательно. Ситуацию с дошкольным и школьным образованием детей с ограниченными возможностями, родители оценивают удовлетворительно. От обучения своего ребенка в детском саду или школе родители в качестве результата ожидают, что ребенок получит жизненные навыки, научится адаптироваться, жить в современном обществе, а так же опыт общения с детьми и взрослыми.

В связи с тем, что число детей с ограниченными возможностями увеличивается, будет и увеличиваться потребность инклюзивного образования. Так как родители детей с ограниченными возможностями борются за права своих детей на образование и считают, что обучение их ребенка будет эффективно с обычными детьми.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273 « Об Образовании в Российской Федерации » (ред. от 03.02.2014) // Справочная правовая система «Консультант плюс»
2. Валицкая А.П., Рабош В.А Инклюзивное образование в информационном обществе// Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы (материалы международной конференции)// ст.70
3. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями
4. Что такое инклюзия в образовании// Инклюзивное образование в России //2011г// №1// ст. 8
5. Принципы инклюзивного образования. Режим доступа: http://www.radugazvukov.ru/istok_audio_trading/special/articles_for_specialists_in_t/detail.php?ID=1969

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ФОРМАТЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНАТУРЫ

Т.А. Хацкевич

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор*

Т.В. Фурьева

В условиях педагогического вуза достаточно остро стоит проблема образовательной вовлеченности студентов, их мотивации на профессиональную деятельность, закрепление в профессии. В рамках пилотного исследования нами были опрошены 28 студентов 4 и 5 курса по специальности «Социальная работа» на предмет их мотивации поступления на данную специальность, социальных ожиданий от обучения. Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии мотивации при поступлении у большей части студентов (17 чел.) на получение профессии по специальности «социальная работа», противоречивости социальных ожиданий и их оправданности. Так, в качестве основных мотивов поступления были указаны: доступная стоимость обучения, относительная легкость поступления, близость к дому. 17 студентов не довольны полученными профессиональными навыками и столько же отмечают, что их ожидания по этому поводу не оправдались и только 8 человек видят перспективы профессионального роста в качестве специалиста по социальной работе.

Практическое обучение студентов педагогического вуза главная составляющая образовательного процесса. Практическое обучение предполагает включение студента в реальность будущей профессии. Так, А. А. Вербицкий, говоря о контекстном обучении, показывает необходимость создания педагогических условий для динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов. Для этого нужно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст). Содержание контекстного обучения отбирается в двух логиках: логике учебного предмета и в логике будущей профессиональной деятельности, представленной в виде модели специалиста, в которой дано описание системы его основных профессиональных функций, проблем и задач. Логика будущего труда задает временную координату учебной деятельности (всякая функция специалиста разворачивается во времени), ее сценарный план (разворачивание деятельности в пространстве), ролевую «инструментовку», необходимость не только по-предметного, но и межпредметного, системного использования знаний [1].

Анализируя зарубежный и отечественный опыт, Фуряева Т. В. понимает интернатуру как поэтапное погружение студентов в инновативную профессиональную социальную реальность, т. е. организация разной степени «встречи» с ней интерна: наблюдение, феноменологическое описание происходящего, понимание его контекстов, объяснение причинно-следственных связей, функционально-ролевое участие с разной степенью инициативности и самостоятельности. В качестве педагогических условий организации практического обучения типа интернатуры Фуряева Т. В. определяет следующие:

1. Разработку специального организационно-правового обеспечения, реализующего принцип полисубъектности образовательного процесса.

2. Конструирование и реализацию специальной модульной программы практического обучения, которая задает вектор динамичности за счет последовательного усложнения способов профессиональной деятельности: от дескриптивно-феноменологических (описание и анализ профессиональной реальности) к технологическим (реализация различных социальных технологий) и затем к преобразующим (включение на уровне соучастия, исполнения функциональной роли, проявления инициативности, креативности, проектирование замыслов по изменению реальности). Компетенстно-ориентированные модули должны быть соотнесены с требованиями новых профессиональных стандартов в зависимости от типа учреждения и функций интерна.

3. Адекватное учебно-методическое, кадровое и индивидуальное сопровождение интернов при максимальном использовании активных форм практического обучения, обеспечение его открытости, полисубъектности, проектности за счет включения работодателей разного уровня (административно-управленческого, профессионального практического, непрофессионального практического) в образовательную деятельность.

4. Вовлечение интернов в деятельность инновационных социальных учреждений разного типа: центры социального обслуживания населения, социально-реабилитационные центры разной направленности, дома-интернаты для пожилых и детей-сирот с умственной отсталостью и др., в рамках проектов, развивающих новые подходы, технологии социального взаимодействия с клиентом с целью дальнейшего успешного трудоустройства, профессионального и личностного самоопределения будущих бакалавров [3].

Существует российский опыт реализации педагогической интернатуры (Геворкян Е. Н. и др.), который предполагает интернатуру на базе бакалавриата или специалитета, как следующую ступень, однако, с нашей точки зрения, здесь есть риск того, что у выпускника к моменту окончания обучения в вузе не будет сформирована профессиональная идентичность, и не возникнет потребности закрепления в профессии, в том числе посредством педагогической интернатуры.

Преследуя цель повышения образовательной вовлеченности бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика», нами начата работа по разработке модели социально-педагогической интернатуры

на базе кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева под руководством д.п.н., профессора Фуряевой Т. В.

На первом этапе нами были определены основные субъекты, те заинтересованные лица, которые будут непосредственными участниками социально-педагогической интернатуры:

1. Это будущие интерны – студенты 4 курса бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика», всего 20 человек.

2. Это кафедра социальной педагогики и социальной работы, которая собственно и запускает социально-педагогическую интернатуру и будет сопровождать интернов на всех этапах. И здесь мы видим руководителя интернатуры, координаторов на базе учреждений, а также преподавателей базовых дисциплин интернатуры.

3. Это базы социально-педагогической интернатуры: образовательные учреждения и учреждения социального обслуживания, которые заинтересованы в нашем проекте и именно в их пространстве и будет проходить интернатура.

Процесс реализации проекта социально-педагогической интернатуры предполагает следующие ключевые моменты:

1. Это теоретическое погружение, вход в интернатуру. По всем базовым предметам в первые 2 недели будут прочитаны преподавателями лекции. Далее на установочной конференции будут даны задания по индивидуальному плану студента, который будет зависеть от специфики учреждения.

2. Затем собственно начинается практическое погружение. На которое мы предполагаем выделить 3 дня в неделю. Понедельник и вторник – это непосредственно выполнение интерном обязанностей помощника социального педагога или педагога-психолога, выполнение заданий, исследовательская деятельность. А вот в среду мы предлагаем проведение практических занятий по базовым дисциплинам интернатуры. По итогам предполагается защита интернами самих заданий, курсовых работ, а в дальнейшем и выпускных работ на базе учреждений.

3. Что касается сопровождения интернов, то у каждого интерна будет научный руководитель, который будет являться и координатором в учреждении, наставник в самом учреждении, преподаватели базовых дисциплин. Будет создана поддерживающая среда – сайт для интернов (где будут размещены задания, электронный дневник, дистанционное консультирование и др.), а также мастерская «Молодой исследователь», в рамках которой будут проводиться мастер-классы преподавателей по написанию статей, проведению исследовательской работы.

4. Так же будут создан координационный совет, состоящий из представителей кафедры, учреждений, который будет решать вопросы организации социально-педагогической интернатуры, проводить совместные методические мероприятия.

На момент окончания социально-педагогической интернатуры мы видим следующие результаты:

- у студентов появится опыт работы по будущей профессии;
- ускорится адаптация на рабочем месте, в трудовом коллективе;
- студентами будет проведено законченное исследование, имеющее практическую значимость для учреждения;
- возможность трудоустройства студентов в учреждении, в котором они проходили интернатуру и др.

Таким образом, в дальнейшем, выпускники интерны уже будут адаптированы к условиям учреждения, и по отношению к ним не потребуются специальные действия по их стажировке. При этом они становятся активными участниками интернатуры, но теперь уже в качестве наставников интернов и руководителей мастерских с возможным параллельным обучением в рамках магистратуры. И здесь уже кафедра сопровождает реализацию проекта актуального для учреждения в рамках магистерской работы магистранта.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография/А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

2. Геворкян Е. Н., Савенков А. И., Егоров И. В., Вачкова С. Н. Концепция интернатуры в педагогической отрасли/Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, И. В. Егоров, С. Н. Вачкова //Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». № 3 (25). М. 2013 – С. 31-41.
3. Фурьева Т. В. Практическое обучение будущих специалистов социальной сферы: вариант интернатуры/Т. В. Фурьева//Научное обозрение. – 2014. – №2.

ПРОФИЛАКТИКА ВОЗВРАТА ДЕТЕЙ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В ГОСУДАРСТВЕННЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.В. Шикунова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель доцент

Н.Г. Ибрагимова

Безусловный приоритет социальной политики современной России – устройство ребенка-сироты в замещающую семью. 1 сентября 2008г. вступил в силу Федеральный Закон «Об опеке и попечительстве», который впервые в России охватывает все вопросы опеки и попечительства. Закон установил, уточнил, упорядочил правовой статус опекунов и попечителей, уточняет понятие «приемная семья», упорядочивает процедуры установления и прекращения опеки и попечительства.

Альтернативной формой воспитания детей-сирот является замещающая семья. По многочисленным данным в замещающей семье, как интеллектуальное, так и эмоциональное развитие ребенка происходит успешнее, чем в государственных учреждениях.

В последние два года благодаря государственной политике наблюдается тенденция воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семье, а не в казенном учреждении. С этой целью государство развернуло широкую кампанию по устройству детей в замещающие семьи, которая подразумевает сентиментальную социальную рекламу. Однако, вопрос о том, что это должна быть за семья, как должна быть организована работа по подбору и подготовке семей к воспитанию приемного ребенка, вопрос сопровождения ребенка в семье, его психологической подготовки к проживанию в замещающей семье – все это остается проблемным и нерешенным.

Данная недоработка приводит к тому, что при внешнем порыве потенциальных замещающих родителей к приему детей в семью остается их внутренняя неготовность, наблюдается незнание особенностей развития детей-сирот и трудностей, с которыми они могут столкнуться в процессе воспитания детей, неготовность самих детей к проживанию в семье.

Стратегической целью краевой социальной политики в интересах детства является создание условий для проживания ребенка в семье, в том устройстве числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающую семью, поддержка кровных и замещающих семей по выполнению своих основных функций.

Важной проблемой является профессиональная помощь семье на сложных этапах привыкания ребенка к нормальной семейной жизни. Поэтому необходимым условием успешной профилактики возврата детей из замещающих семей в государственные учреждения является комплексная психолого-педагогическая, социально-педагогическая, юридическая помощь семье.

В связи с этим необходимо совместно с органами опеки и попечительства организовать более полное сопровождение замещающей семьи, проследить динамику развития ребенка после передачи в семью, что позволит снизить процент возврата детей в детские дома, риск некорректного обращения с ребенком в замещающей семье.

Цель нашего исследования: составление программы сопровождения, с помощью которой найдутся пути и средства профилактики возврата ребенка из замещающей семьи в государственное учреждение.

Начнем с того, что раскроем понятие замещающая семья.

Замещающая семья – это такая форма жизнеустройства ребенка, утратившего связи с биологической семьей, которая наиболее приближена к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, в результате чего обеспечивает достаточно благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации. Такая семья представляет собой специфический институт воспитания ребенка, оставшегося без попечения родителей [1].

Целью такой семьи является воспитание несовершеннолетних детей, которые вследствие смерти родителей или лишения их родительских прав, болезни или по другим причинам остались без родительского попечения, защита и представление их личных и имущественных интересов на всех уровнях, обеспечение их безопасности и нормального развития[2].

Семейным законодательством Российской Федерации предусмотрены несколько форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – это усыновление, опека (попечительство), приемная семья, устройство в государственные учреждения [4].

Усыновление (удочерение) - это специальная мера защиты ребенка, при которой юридически устанавливаются родственные связи между ребенком и человеком или супружеской парой, не являющимися его родными отцом или матерью [8]. Это лучшая для ребенка-сироты форма его устройства. Важным обстоятельством, для воспитания и развития является то, что в случае усыновления (удочерения) ребенок обретает именно семью, а не какую-либо ее замену. Семья усыновителей (удочерителей) является новой юридической и фактической семьей ребенка, в которой он обретает статус родного ребенка.

Опека и попечительство - это форма устройства детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, в целях их содержания, воспитания и образования, а также для поддержки их прав и интересов; опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет; попечительство устанавливается над детьми в возрасте от 14 до 18 лет.

Приемная семья – форма семейного устройства ребенка (детей) в семью «приемного родителя» на основании договора, заключенного между приемным родителем и органом опеки и попечительства. На содержание ребенка государством ежемесячно выплачивается средства, согласно установленным нормативам. Дети находятся на полном государственном обеспечении, родители-воспитатели получают денежное пособие. Работа приемных родителей включается в трудовой стаж.

Что же способствует тому, что замещающие родители, которые так хотели подарить подопечному ребенку свою любовь, вдруг отказываются от его воспитания? К сожалению, замещающие родители не всегда осознают, что руководит их желанием взять ребенка. Получается, что люди, прошедшие «проверки», собеседования, соответствующую подготовку в виде занятий, тренингов, необходимой информации, оказываются несостоятельными. Ниже мы рассмотрим проблемные мотивации и стоящие за ними причины отказов от подопечных детей (табл.1).

Таблица 1

Мотивация и причины отказов

Проблемная мотивация	Основные причины отказов
1	2
«Хочу, чтобы семья была как всех (полная с детьми)», чтобы быть «не хуже других»; «настоящая семья, где есть дети»; «ребенок может остановить конфликты в семье, удержать супругов вместе»	Ребенок не оправдывает ожиданий «счастливой семьи», не «поддается воспитанию». Отторжение ребенка: свой был другим. Хочет кто-то один из родителей, другой-нет. Конфликты между родителями, ребенок-причина конфликта
«Пусть у нашего ребенка появится братик или сестричка, чтобы не был таким эгоистом»; «наш вырос, хочется маленького»; «почему бы не получить удовольствие, имея такое «чудо» рядом?»	Сравнивается с родным ребенком, не походит ни на кого, не вписывается в семью. Обижает родного ребенка. Проявляется «дурная» наследственность; «Чудо» растет «любовь проходит»: не знаю, что с ним делать, хочу, чтобы оставался маленьким»

1	2
Потеря собственного ребенка (восполнить пустоту), смягчить боль утраты	Приемный ребенок сравнивается с собственным, образ которого идеализируется. Не соответствует, боль утраты не проходит, даже усиливается
Желание «спасти» сироту, помочь ему	Не принимает «помощь». Динамика развития ребенка не укладывается в систему представлений родителей. Чувство вины «не могу воспитать», агрессия на ребенка.
«Материальное подкрепление» как финансовый, так и человеческий ресурс	Не принимает правила семьи (не вписывается в модель семьи)

Таким образом, если проанализировать причины отказов, то они сводятся к:

Неоправданным ожиданиям родителей, которые направлены на то, каким должен быть ребенок. Родители так увлечены идеей «сделать» из ребенка того, кого они хотят в нем видеть, что не с состоянием увидеть, какой он есть на самом деле. А именно принять ребенка таким, какой он есть.

Тяжелым чувствам, возникающим при нарушении ожиданий. К ним можно отнести: чувство вины, стыда, страха, обиды, разочарования, усталости; ощущение несостоятельности, беспомощности, бессилия [3].

Наше исследование мы начали с выявления проблем замещающих семей с помощью анкетирования. В нем приняло участие 20 замещающих родителей, 10 из которых проходили подготовку в школе приемных родителей и 10, не проходивших. Исходя из результатов анкетирования, можно сделать выводы о том, что отличий в ответах подготовленных замещающих родителей и не подготовленных-нет, либо имеет разницу в несколько процентов. Это наталкивает на мысль о том, что данная подготовка родителей не является эффективной. И те и другие замещающие родители имеют одинаковые проблемы, и не знают, куда обратиться за помощью, а если и знают, то справляются с ними самостоятельно, таким образом, изолируя себя от социальных служб.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что специалисты, проводящие подготовку замещающих родителей, далее работу с семьей не ведут, только на период адаптации ребенка в семье.

На сегодняшний день остро стоит проблема межведомственного взаимодействия между учреждениями, которые занимались бы процессом сопровождения замещающих семей.

Согласно Федеральному закону «Об опеке и попечительстве» кандидаты в приемные родители должны пройти подготовку в течение 72 академических часов. Данную подготовку в г. Красноярске осуществляет Центр развития семейных форм воспитания.

В новом Федеральном законе «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013г. № 442 в ст. 15 говорится о том, что замещающие семьи признаны нуждающимися в социальном обслуживании, но данный закон вступает в силу только 01.01.2015. На данный момент времени нет учреждения ни в системе образования, ни в системе социальной защиты, которое бы занималось сопровождением замещающих семей.

В связи с данной проблемой мы разработали программу сопровождения «Семейный наставник», которая внедряется в МКУ СРЦН «Росток».

Данная программа разрабатывалась нами исходя из результатов исследования проблем, которые испытывают замещающие семьи и опыта других регионов по сопровождению замещающих семей.

Целью данной программы является – помощь замещающей семье в преодолении кризисных ситуаций и профилактика отказов от подопечных детей.

Программа «Семейный наставник» осуществляется в 8 этапов:

1. Этап работы с запросом.
2. Первичная диагностика кризисной ситуации.
3. Планирование сопровождения и назначения наставника.
4. Углубленная диагностика.

5. Организация осуществления сопровождения.
6. Диагностика ситуации.
7. Составление рекомендации.
8. Мониторинг.

Так же мы выделим критерии эффективности данной программы, такие как:

- установление доверительного контакта с семьей на протяжении длительного времени;
- положительная динамика развития ситуации (удовлетворительные для всех членов семьи внутрисемейные отношения, отсутствие или уменьшения конфликтов и др.) и состояния ребенка;
- умение замещающих родителей самостоятельно (или при минимальной поддержке специалистов) справляться с возникающими трудностями и решать, возникающие в процессе воспитания проблемы.

Опыт показывает, что важным для семьи является ее сопровождение, которое ориентировано на конкретную семью. Мы предполагаем, что программа «Семейный наставник» будет эффективна в работе МКУ СРЦН «Росток» и по результатам ее работы будет дополняться и корректироваться.

Библиографический список

1. Замещающая семья в России. Психологическая наука и образование. Психология семьи и детско-родительских отношений. М., 2006. С. 71.
2. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение воспитания приемного ребенка в замещающей семье / Ж.А. Захарова. – Кострома: Авантитул, 2009. С. 265.
3. Мартынова В.В. Мониторинг положения детей в замещающих семьях / Минск: Пачатковая школа. – 2008. С. 8-20.
4. Тростамецкая Г. В. Социальные сироты в нашем обществе / Социальная педагогика – 2004. – №4. С.3-8.

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Институт социально-гуманитарных технологий»

Электронное издание

Статьи представлены
в авторской редакции

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 11.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 7,5

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

ШКОЛА МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

**в рамках XV Международного научно-практического
форума студентов, аспирантов и молодых ученых
«Молодежь и наука XXI века»**

Материалы

научной интернет-конференции учащихся образовательных
организаций общего и начального профессионального образования
Красноярского края – участников сетевого исследовательского
сообщества «Школа юного исследователя»

*Под общей редакцией
доктора педагогических наук, профессора Н.П. Безруковой*

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
Ш 67

Под общей редакцией

Н.П. Безруковой

Ш 67 Школа молодого исследователя в рамках XV Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века»: материалы научной интернет-конференции учащих образовательных организаций общего и начального профессионального образования Красноярского края – участников сетевого исследовательского сообщества «Школа юного исследователя» / [Электронный ресурс] / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Н.П. Безруковой; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

Сборник адресован в первую очередь учащимся, которые хотят развить собственные исследовательские способности, сделать первые шаги в исследовательской деятельности, а также учителям, педагогам-психологам, педагогам дополнительного образования, бакалаврам и магистрам педагогического образования, заинтересованным в организации исследовательской деятельности учащих, развитии их творческого мышления и исследовательской компетенции.

Издается при поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, Грант № 13-16-24020 Регионального конкурса РГНФ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном», 2014.

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СЕКЦИЯ

<i>Безруков С.</i> ОЦЕНКА ЖИЗНЕННОГО СОСТОЯНИЯ ЛЕСНОГО МАССИВА ГОРЫ ГРИШИНОЙ.....	5
<i>Ефимкин И., Озеров А.</i> БИОМОНИТОРИНГ ЗАОЗЁРНОВСКОГО БОРА ПО КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКЕ СОСНЫ ОБЫКНОВЕННОЙ В ЗОНЕ ВЛИЯНИЯ ФАКТОРОВ АНТРОПОГЕННОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ.....	9
<i>Димакова А.</i> НИТРАТЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА.....	11
<i>Барсуков С., Разумейко Н., Смирнов И.</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ТЕРРИТОРИИ ЛЫЖЕРОЛЛЕРНОЙ ТРАССЫ г. БОРОДИНО ПО АСИММЕТРИИ ЛИСТОВОЙ ПЛАСТИНКИ БЕРЕЗЫ ПОВИСЛОЙ.....	14
<i>Коструба Л.</i> БИОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ЛИШАЙНИКОВ В ЗОНЕ ВЛИЯНИЯ БОРОДИНСКОГО БУРОУГОЛЬНОГО РАЗРЕЗА.....	16
<i>Гурьева Д.</i> ВЛИЯНИЕ ЖЁСТКОСТИ ВОДЫ НА ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ МОЧЕ- И ЖЕЛЧЕКАМЕННЫМИ БОЛЕЗНЯМИ ЖИТЕЛЕЙ г. ЗЕЛЕНОГОРСКА И БЛИЗЛЕЖАЩИХ НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ.....	19

ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ СЕКЦИЯ

<i>Герасименко Н.</i> НЕМЦЫ В ИДРИНСКОМ РАЙОНЕ (1941–2012).....	24
<i>Можяева Е., Чуева Ю.</i> О НАЗВАНИИ НАСЕЛЁННОГО ПУНКТА БОЛЬШОЙ ХАБЫК.....	28
<i>Рехлова Л.</i> ТРАДИЦИОННАЯ ОБРЯДНОСТЬ ПОВОЛЖСКИХ НЕМЦЕВ В ИДРИНСКОМ РАЙОНЕ.....	30
<i>Красикова В.</i> ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ДИАЛЕКТНЫХ ПОСЛОВИЦАХ ЭТНИЧЕСКИХ НЕМЦЕВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ.....	33
<i>Березников К.</i> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СВАДЕБНЫХ ОБРЯДОВ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ И НЕМЦЕВ ИДРИНСКОГО РАЙОНА.....	38
<i>Ощепков В.</i> ТОПОНИМЫ ОКРЕСТНОСТЕЙ СЕЛА НИКОЛЬСКОГО.....	41
<i>Вайс Я.</i> ИСТОРИЯ СЕМЬИ БЕРЕТ НАЧАЛО СО СВАДЬБЫ.....	44
<i>Рукоусев Д., Сахно В., Головатюк Е., Гончарова А., Лобанова А.</i> ФАМИЛИИ НАШЕГО КЛАССА.....	47
<i>Северина Я.</i> СВАДЕБНАЯ ОБРЯДНОСТЬ НЕМЦЕВ В ИДРИНСКОМ РАЙОНЕ.....	49

<i>Фокина М., Красикова Я.</i> ПРОИСХОЖДЕНИЕ ГИДРОНИМОВ РЫБИНСКОГО РАЙОНА	52
<i>Боброва Р., Козак А.</i> ЯЗЫК ГОРОДА: НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ.....	54
<i>Фёдорова С.</i> ВИДЫ СВЯТОЧНЫХ ГАДАНИЙ О ЗАМУЖЕСТВЕ НА ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ	58
<i>Шеллер Ю.</i> ОБРАЗ ДЕВУШКИ В КОЛЯДКАХ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИХ НАРОДОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ	60
<i>Чупракова А.</i> СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФАМИЛИЙ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛА ОТРОК ИДРИНСКОГО РАЙОНА	63

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ,
ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ЭТНОГЕОГРАФИИ И ГЕОГРАФИИ РЕЛИГИЙ**

<i>Лисейкина С., Морозов М.</i> ВЛИЯНИЕ ЭНЕРГОКАРТИН НА ЧЕЛОВЕКА.....	66
<i>Рахимова М.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА	68
<i>Гюнтер Д.</i> ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЗОРОАСТРИЗМА КАК МИРОВОЙ РЕЛИГИИ	70
<i>Бовкунова Л., Даценко О.</i> ЭТНОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ШКОЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ № 1, г. ЗАОЗЕРНЫЙ).....	73
<i>Сахарова Ю.</i> МУЗЫКА В РЕГУЛИРОВАНИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	75

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СЕКЦИЯ

ОЦЕНКА ЖИЗНЕННОГО СОСТОЯНИЯ ЛЕСНОГО МАССИВА ГОРЫ ГРИШИНОЙ

Сергей Безруков

*Руководитель учитель биологии МКОУ «Новоберезовская СОШ»,
с. Новоберезовка, Идринский район*

Г.В. Изотова

*Научный консультант **Е.Ю. Екимова**
КГПУ им. В.П. Астафьева*

С каждым годом антропогенное воздействие на лесные ресурсы усиливается. Повсеместно наблюдается массовое повреждение и деградация лесов. Причины этого кроются в загрязнении воздушного бассейна различными выбросами промышленных предприятий, увеличение численности автомобилей, использование разных ядовитых веществ в сельском хозяйстве [1]. В нашем хозяйстве ежегодно используют гербициды, которые вызывают гибель культурных растений (огурцов, капусты, перца) на приусадебных участках. А какое влияние они оказывают на близлежащие леса?

Для оценки качества природной среды в мировой практике используют экологический мониторинг [3], составной частью которого является биомониторинг – система наблюдений, оценки и прогноза различных изменений в биоценозе, вызванных факторами антропогенного происхождения. Биомониторинг дает прямую оценку качества среды и является одним из уровней процесса изучения здоровья экосистемы.

В исследовании использовалась методика оценки жизненного состояния леса по сосне обыкновенной [1]. Сосна обыкновенная (*Pinus sylvestris*) [2] очень чутко реагирует на малейшие изменения условий произрастания, в том числе и загрязнение среды. Удобство выбора сосны для проведения исследований связано и с тем, что сосна – вечнозеленое растение и дает один побег в год [1], что существенно упрощает наблюдения. Важно также то, что сроки описания общего жизненного состояния сосны не ограничены. Наилучшим периодом для проведения мониторинга считают период с конца августа по декабрь. Для сосны достаточно одного описания в год. По различным признакам основного вида-биоиндикатора – сосны обыкновенной – можно судить о состоянии окружающей среды, т. е. общем жизненном состоянии леса.

Цель работы – изучение и оценка жизненного состояния лесного массива горы Гришиной, находящегося на северо-западе от с. Новоберезовка, по сосне обыкновенной. Данный лесной массив произрастает на серых лесных почвах.

Задачи исследования

1. Изучить литературу по теме исследования.
2. Заложить площадки для исследования жизненного состояния леса.
3. Описать общее жизненное состояние (ОЖС) деревьев исследуемого массива.
4. Оценить и интерпретировать полученные биометрические показатели сосны обыкновенной на пробных площадях.

Методы исследования: наблюдение, описание, сравнение, биоиндикация.

Исследование включало три этапа [1]:

- 1) выбор площадок и отбор деревьев для проведения измерений;

2) описание общего жизненного состояния (ОЖС) деревьев;

3) оценка и интерпретация данных.

Для выполнения работы необходимы: компас, рулетка, бинокль, бланки описаний.

Первый этап. Выбор места площадки и отбор деревьев.

Площадка для изучения должна находиться в достаточно обширном массиве леса [1] площадью не менее 1 га. Она должна располагаться в глубине лесного массива и не граничить с опушками, лесными дорогами или тропинками. Желательно, чтобы площадка была удалена от этих объектов не менее чем на 25 м (рис.). При выборе деревьев очень важно обеспечить случайную, независимую от исследователя выборку деревьев. Исследователь самостоятельно выбирает только центральную точку площадки. Лучше выбрать дерево, находящееся в центре выбранной площадки лесного массива, и которое потом будет легко найти. На этом дереве нужно краской поставить номер.

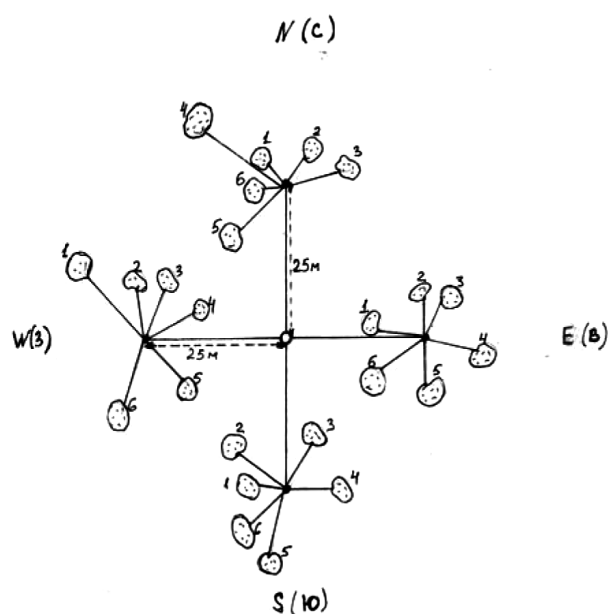


Рис. Выбор исследуемой площадки лесного массива и отбор деревьев

От центральной точки (дерева) на север, запад, юг и восток при помощи компаса и рулетки откладывается по 25 метров и вбивается в землю по колышку, помеченному краской, – отмечены угловые точки. Около каждой угловой точки нужно выбрать по 6 ближайших деревьев. Эти деревья пронумеровываются. Для наблюдения выбираются и помечаются деревья верхних (1 и 2) ярусов. Подрост и подлесок в описание не включаются.

Второй этап. Описание общего жизненного состояния (ОЖС) деревьев.

Для правильного описания очень важно выбрать точку с хорошим обзором всего дерева. Наблюдать и описывать дерево с разных сторон. В качестве показателей используются: степень дефолиации крон (опадение хвои), пожелтения хвои, количество шишек, прирост побегов разного возраста, тип дефолиации и формы кроны.

Описание жизненного состояния [1] деревьев на площадке заключается в заполнении бланка (табл. 1). Он состоит из двух частей. Первая часть – шапка бланка (номер площадки, дата составления описания, сведения об авторе, а также описание местоположения площадки). Основная часть бланка – таблица, включающая графы для описания параметров деревьев, свидетельствующих об их жизненном состоянии.

Третий этап. Оценка и интерпретация данных.

Оценка заключается в выведении величины, позволяющей сравнивать и интерпретировать данные описаний. Оценку можно проводить двумя способами – по сумме баллов и по классу общего жизненного состояния.

Новые шишки	0 – очень много шишек – 2 дерева, 1 – много – 3 дерева, 2 – несколько – 17 деревьев, 3 – нет новых шишек – 2 дерева
Старые шишки	Деревьев с очень большим и большим количеством старых шишек не обнаружено. 2 – несколько – 15 деревьев, 3 – нет шишек – 9 деревьев
Прирост побегов	0 – очень большой – 17 деревьев, 1 – большой – 7 деревьев. Деревьев с малым и средним приростом не обнаружено
Сумма баллов (2–6 графы)	Суммировав значение граф 2 – 6, мы определили, что на изученной площадке нет деревьев, которые бы набрали 15 баллов, что соответствует отмирающему или мёртвому дереву
ОЖС / класс повреждения (среднестатистическая оценка количества лет до полного отмирания деревьев)	Определяется по комбинации класса дефолиации и класса пожелтения хвои: нулевой класс – более 20 лет, 1 класс – 10-20 лет, 2 класс – 3-9 лет, 3 класс – менее 3-х лет. 4 и 5 классы соответствуют «свежему» и «старому» сухостойным деревьям
Тип дефолиации	1 – равномерная – 20 деревьев, 2 – от основания кроны – 4 дерева
Форма кроны	0 – нормальная – 9 деревьев, 1 – овальная – 12 деревьев, 2 – шарообразная 3 дерева

Изучив и сопоставив все полученные данные, мы выяснили, что из 24 изученных деревьев 5 получили ОЖС 0 баллов (полностью здоровы), 11 деревьев – 1 балл (свежие сухостой), 8 деревьев – 2 балла (свежие сухостой). Старых сухостоев не обнаружено. Оценка ОЖС представлена в табл. 3. Поскольку пробные площади находятся друг от друга на небольшом расстоянии, то можно утверждать, что культуры сосны обыкновенной находятся в равных экологических условиях. Но на площадках «юг» и «запад» внешние условия хуже, так как они находятся ближе к пастбищу. Лесные культуры на площадке «север» растут с однобокими кронами, т. к. сказывается влияние ветров. Площадка «восток» не имеет внешних признаков повреждения.

Таблица 3

Оценка жизненного состояния леса горы Гришиной

Балл ОЖС	Кол-во деревьев на площадке с данным баллом ОЖС	% деревьев с данным баллом ОЖС	Накопленная сумма
0	5	20,83	20,83
1	11	45,83	66,66
2	8	33,34	100,00
3	0	0	–
4	0	0	–
5	0	0	–
Сумма	24	100	–

Выполненное исследование позволяет заключить, что общее жизненное состояние леса горы Гришиной достаточно благоприятное: 21 % деревьев полностью здоровы, и у них ещё более 20 лет до полного отмирания; 45,83 % деревьев имеют 10-20 лет до полного отмирания; 33,34 % деревьев имеют только 3–9 лет до полного отмирания; деревьев менее трёх лет до полного отмирания на площадке нет. Старых сухостоев в данном лесу не обнаружено.

Таким образом, негативного антропогенного воздействия на состояние лесного массива горы Гришиной не выявлено. Общее жизненное состояние исследуемого объекта обусловлено тем, что в природе каждый вид растения находится в тесной зависимости от окружающей неживой природы (климата, почв, рельефа) и от других организмов, испытывает на себе их воздействие. Сосна, выросшая на поляне, вдали от опушки леса, отличается широкой, развесистой кроной, начинающейся низко над землей. У сосен, растущих по соседству, но в лесу, кроны сдвинуты вверх, узкие, нередко неравномерно, асимметрично развитые вследствие взаимовлияния деревьев, их конкуренции.

Библиографический список

1. Буйволов Ю.А., Кравченко М.В., Боголюбов А.С. Методика оценки жизненного состояния леса по сосне. М.: Экосистема, 2001. 25 с.
2. Википедия – свободная энциклопедия. Статья. Сосна обыкновенная. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B0_%D0%BE%D0%B1%D1%8B%D0%BA%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D1%8F (дата обращения: 11. 11.2013).
3. Пашкевич М.А., Шуйский В.Ф. Экологический мониторинг. 3. Биологический мониторинг. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-252516.html?page=8> (дата обращения: 11. 11.2013).

БИОМОНИТОРИНГ ЗАОЗЁРНОВСКОГО БОРА ПО КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКЕ СОСНЫ ОБЫКНОВЕННОЙ В ЗОНЕ ВЛИЯНИЯ ФАКТОРОВ АНТРОПОГЕННОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ

Иван Ефимкин, Антон Озеров

Руководитель учитель биологии МБОУ СОШ № 3, г. Бородино

А.И. Ефимкина

Научный консультант Е.Ю. Екимова

КГПУ им. В.П. Астафьева

В последние несколько десятилетий как в региональном, так и в глобальном масштабе происходит массовое повреждение и деградация лесов вследствие техногенной эмиссии загрязняющих веществ. Наиболее распространенными поллютантами являются оксиды серы и азота, органические соединения, непосредственно повреждающие растения и ухудшающие состояние лесов.

Важнейшей составной частью экологического мониторинга окружающей природной среды является биомониторинг – система наблюдений, оценки и прогноза различных изменений в биоте, вызванных факторами антропогенного происхождения. Биомониторинг дает возможность оценки качества среды обитания биоты. Главной задачей биологического мониторинга является наблюдение за уровнем загрязнения биоты с целью разработки систем раннего оповещения, диагностики и прогнозирования. Оценка жизненного состояния сосны обыкновенной базируется на методе биоиндикации.

Цель данной работы заключалась в оценке состояния лесных массивов в районе города Заозерное. Интерес вызван постоянным сжиганием отходов на свалке мусора в окрестностях города, которое, как ожидалось, должно оказывать влияние на деревья, расположенные вблизи свалки.

Для проведения биомониторинга был выбран Заозёрновский бор. Находясь среди берёзовых рощ Рыбинского района, он представляет собой своеобразный «хвойный оазис». В качестве контрольного объекта выбран Рыбинский бор, находящийся на значительном удалении от источника техногенных воздействий.

Оценку состояния деревьев осуществляли на основе следующих биометрических показателей: класс дефолиации (0–3), класс пожелтения (0–3), число новых и старых шишек на одном дереве, годовой прирост (см), тип дефолиации (0–5), форма кроны. Все показатели измерялись в балльной шкале.

В России сосновые леса превратились в живописные места отдыха граждан. В них без нарушения установившейся экологической обстановки строят санатории, дома отдыха и турбазы. Воздух здесь всегда чистый, содержит вещества, убивающие микробы. В жаркую погоду скипидар способствует превращению части кислорода в озон. Озонированный воздух успокаивает деятельность нервной системы человека. Велико эстетическое значение сосновых лесов. Сосновые леса радуют нас в летние жаркие дни, в пасмурные осенние дни, когда под кронами деревьев моросит мелкий дождь, в короткие зимние дни, когда сосны покрыты мохнатой снежной шапкой, и в солнечные весенние дни, когда пробуждается природа [1].

Биоиндикация – это оценка состояния окружающей среды по реакции живых организмов (растения, животные). Биоиндикация дает возможность судить об изменениях состояния среды и прогнозировать направление этих изменений. При изучении степени загрязнения окружающей среды важна реакция организмов на загрязнители. Систему наблюдений за этой реакцией называют биологическим мониторингом. Хвойные растения очень чувствительны к загрязнению среды. Они особенно сильно страдают от сернистого газа. Продолжительность жизни хвои у сосны составляет 3–4 года. За это время она накапливает такое количество сернистого газа, которое может существенно превысить пороговые значения [2].

Отрицательно воздействуют на растения практически все выбросы, но особенно: оксиды серы, соединения тяжёлых металлов, соединения фтора, углеводороды, оксиды углерода, содержащиеся в выхлопных газах автомобилей. Растения рано стареют, редет и уродуется их крона, преждевременно желтеют и опадают листья и хвоя. Индикатором загрязнённости атмосферы может служить сосна обыкновенная. В нормальных условиях хвоя сосны опадает через 3–4 года, а поблизости от источников загрязнения атмосферы – значительно раньше. Особенно чутко реагирует сосна на загрязнения сернистым газом. Под его влиянием хвоя сосны в зонах сильного загрязнения приобретает тёмно-красную окраску, затем отмирает и опадает, просуществовав всего год [3].

По комплексной оценке Заозёрновского соснового бора, испытывающего антропогенный стресс, можно сделать вывод об уровне экологической опасности на данной территории в целом. Изменения морфологических признаков сосны обыкновенной представлены в табл.

По результатам исследований выявлено, что большинство показателей, свидетельствующих об угнетении жизнедеятельности сосны на импактной территории, соответствуют среднему уровню значений. Так, по классам дефолиации и пожелтения деревья из Заозерновского бора имеют средние показатели деревьев из контроля. При этом сосны из импактного бора превосходят контрольные по числу шишек и годовому приросту.

Таким образом, из анализа морфологических показателей сосны обыкновенной, находящейся в зоне антропогенного стресса, и сосны обыкновенной, находящейся на контрольной территории, следует, что загрязняющие вещества горячей мусорной свалки оказывают пагубное влияние на физиологию деревьев Заозёрновского соснового бора.

Таблица

**Морфологические показатели сосны обыкновенной
в двух исследованных насаждениях сосны обыкновенной**

Заозерновский бор (импактный)									
	Класс дефолиации (0-3)	Класс пожелтения (0-3)	Новые шишки (0-3)	Старые шишки (0-3)	Прирост побегов (0-3)	Сумма баллов (0-15)	ОЖС/кл. повреждения (0-5)	Тип дефолиации (0-5)	Форма кроны (0-2)
Lim	1-3	1-3	3-3	2-3	3-3	10-13	0-5	1-6	0-3
Xcp	1,9	1,7	3,0	2,5	3,0	12,2	0,8	1,7	1,0
Q	0,4	0,6	0,0	0,5	0,0	1,2	1,1	1,1	1,0
Рыбинский бор (контрольный)									
Lim	0-2	0-2	1-2	1-2	2-3	4-10	0-1	0-1	0-1
Xcp	0,8	0,8	1,2	1,3	2,2	6,3	0,3	0,7	0,4
Q	0,7	0,6	0,3	0,5	0,4	1,9	0,4	0,5	0,5

Биометрические показатели сосен различных пробных площадей Заозерновского бора сильно изменены и не соответствуют по большей части их биологическому возрасту. Отмирание организма дерева исследуемой территории происходит гораздо быстрее по сравнению с контрольной территорией, не подверженной антропогенному стрессу. Биометрические показатели сосен Рыбинского бора в целом в пределах нормы.

Библиографический список

1. Боголюбов А.С., Буйволов Ю.А., Кравченко М.В.. Оценка жизненного состояния леса по сосне. М.: Экосистема, 1999. 25 с.
2. Ковылина О.П., Зарубина И.А., Ковылин А.Н. Оценка жизненного состояния сосны обыкновенной в зоне техногенного загрязнения // Хвойные бореальные зоны. 2008. XXV. № 3–4. С. 284–289.
3. Буйволов Ю.А., Кравченко М.В., Боголюбов А.С. Методика оценки жизненного состояния леса по сосне. М.: Экосистема, 2001. 25 с.

НИТРАТЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Анастасия Димакова

Руководитель учитель химии МБОУ «Идринская СОШ», с. Идринское

Н.К. Порватова

*Научный консультант Н.П. Безруков,
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Общеизвестно, что самое дорогое у человека – это его здоровье, которое во многом зависит от правильного питания. Недаром говорят: «Скажи мне, что ты ешь, и я скажу тебе, чем ты болеешь» [1]. Известно также, что для укрепления здоровья лучше есть больше фруктов, овощей и меньше пищи животного происхождения. В средствах массовой информации регулярно появляются сообщения о превышении содержания в овощах и фруктах нитратов, которые вредны для человеческого организма. В связи с этим возникает проблема: нас предостерегают, что нитраты вредны для человеческого организма, и в то же время рекомендуют есть как можно больше свежих овощей и фруктов.

Цель исследования заключалась в выявлении влияния нитратов на человеческий организм, а также в определении их содержания в воде, овощах и фруктах, употребляемых в пищу жителями с. Идринское.

Для достижения цели исследования были сформулированы следующие *задачи*:

- 1) на основе анализа литературы изучить влияние нитратов на функционирование человеческого организма, а также выяснить основные источники их поступления в организм;
- 2) освоить методики определения нитратов в воде и в продуктах растительного происхождения;
- 3) определить содержание нитратов в воде, овощах и фруктах, употребляемых жителями с. Идринское;
- 4) проанализировать способы уменьшения содержания нитратов и нитритов в овощной продукции и сформулировать соответствующие рекомендации.

Содержание нитрат-ионов в пробах воды определялось с помощью тест-комплекта «Нитраты» [8].

Содержание нитратов в продуктах растениеводства определялось с использованием полуколичественного метода химического анализа с дифениламином [5]. Дифениламин окисляется нитрат-ионами до продукта, имеющего темно-синее окрашивание. В лабораторных чашках с помощью ступки разминают подготовленные нарезанные плоды, корнеплоды до появления сока. В каждую ёмкость с исследуемым материалом добавляют небольшое количество раствора дифениламина, растворенного в серной кислоте (~ 1г на 10 мл). По изменению окраски судят о содержании нитратов; при отсутствии нитратов сок не изменяет цвет; при небольшом количестве нитратов появляется светло-голубая окраска, а при большом количестве нитратов – темно-синяя.

Нитраты – соли азотной кислоты, являются нормальными продуктами обмена азотистых веществ любого живого организма – растительного и животного, поэтому «безнитратных» продуктов в природе не бывает. Но почему же говорят об опасности нитратов? При потреблении в повышенных количествах нитраты в пищеварительном тракте под воздействием фермента нитратредуктазы частично восстанавливаются до нитритов (более токсичных соединений). Нитриты – это соли азотистой кислоты HNO_2 , например NaNO_2 , KNO_2 и другие. Нитриты при поступлении в кровь взаимодействуют с гемоглобином крови и окисляют в нем 2-валентное железо в 3-валентное. В результате образуется вещество метгемоглобин, который уже не способен переносить кислород. Как следствие, нарушается нормальное дыхание клеток и тканей организма (тканевая гипоксия), в результате чего накапливается молочная кислота, холестерин, и резко падает количество белка [2]. Известно также, что в организме человека из нитритов в присутствии аминов могут образоваться N-нитрозоамины, обладающие канцерогенной активностью (способствуют образованию раковых опухолей).

Нитраты способствуют развитию патогенной (вредной) кишечной микрофлоры, которая выделяет в организм человека ядовитые вещества – токсины, в результате чего идёт интоксикация организма. Основными признаками нитратных отравлений являются: синюшность ногтей, лица, губ и видимых слизистых оболочек; тошнота, рвота, боли в животе; понос, часто с кровью; увеличение печени, желтизна белков глаз; головные боли, повышенная усталость, сонливость, снижение работоспособности; одышка, усиленное сердцебиение, вплоть до потери сознания; при выраженном отравлении – смерть.

Наряду с этим имеются исследования, указывающие на положительное воздействие нитратов на человеческий организм. Так, выяснилось, что нитраты способны снижать давление, обеспечивать здоровое пищеварение и улучшать вязкость крови. Выполненные ученым Гэри Миллером исследования показывают, что соли азотной кислоты способствуют улучшению поступления кислорода в мозг. Также этот исследователь установил, что овощи, богатые на нитраты, могут быть хорошими природными лекарствами, которые помогут людям бороться со старческим слабоумием и предотвращать нарушения в системе кровообращения [4].

Проведенный анализ позволяет заключить, что нитраты могут оказывать на человеческий организм как отрицательное, так и положительное влияние в зависимости от их количества.

Источники поступления нитратов в человеческий организм:

1. Продукты питания растительного и животного происхождения. Из нитратов, ежедневно попадающих в организм взрослого человека, 70 % поступает с овощами, 20 % – с водой и 6 % – мясом и консервированными продуктами. Рыбная и мясная продукция в натуральном виде содержит немного нитратов (5–25 мг/кг в мясе, и 2–15 мг/кг в рыбе), но нитраты и нитриты добавляют в готовую продукцию для более длительного её хранения (особенно в колбасных изделиях). В сырокопчёной колбасе содержится нитритов 150 мг/кг, а в варёной колбасе – 50–60 мг/кг [3].

2. Питьевая вода, в которую нитраты попадают из подземных и артезианских вод вместе с химическими удобрениями (нитратными, аммонийными) с полей и от химических предприятий по производству этих удобрений.

3. Лекарственные препараты.

4. Консервированные и свежие овощи (40–80 % суточного количества нитратов).

5. Хлебобулочные изделия, фрукты, молочные продукты.

Часть нитратов может образоваться в самом организме человека при его обмене веществ. Также нитраты попадают в организм человека через табак. Выяснено, что некоторые сорта табака содержат до 500 мг нитратов на 100 г сухого вещества.

Таким образом, на основе анализа литературы можно сделать заключение, что источники поступления нитратов в человеческий организм весьма многочисленны, при этом суточная доза поступления нитратов в организм человека не должна превышать 320 мг.

Для анализа на содержание нитратов в питьевой воде были отобраны три вида проб: из водопроводной системы с. Идринское, из р. Сыда и из святого источника – ключа, расположенного в окрестностях с. Идринское. Во всех пробах содержание нитратов не превышало 5 мг/л. Поскольку предельно допустимая концентрация (ПДК) нитратов в воде составляет 45 мг/л, с точностью используемого метода анализа можно сделать вывод о том, что питьевая вода с. Идринское содержит нитраты в пределах нормы.

Из продуктов растениеводства исследовались фрукты (яблоко, груша), купленные в магазине «Эдем»; банан, огурец, томат – в магазине «Маяк»; картофель, морковь, кочерыжки капусты, выращенной на приусадебных участках с. Идринское. При этом морковь и капуста взяты для исследования в разных местах: морковь и капуста № 1 – с приусадебного участка на улице Пушкина, морковь и капуста № 2 – на улице Строительной; морковь и капуста № 3 – на улице Октябрьской. Результаты исследований представлены в таблице.

Таблица

Содержание нитратов в овощах и фруктах, употребляемых жителями с. Идринское

Наименование продукта	Содержание нитратов, мг/л	Содержание
Яблоко	Более 1	Среднее
Груша	Более 1	Среднее
Банан	Более 100	Высокое
Картофель	Более 1	Среднее
Морковь № 1	Более 1	Среднее
Морковь № 2	Более 1	Среднее
Морковь № 3	Более 100	Высокое
Капуста № 1	Более 100	Высокое
Капуста № 2	Более 1	Среднее
Капуста № 3	Более 100	Высокое
Огурец	Более 1	Среднее
Томат	Более 1	Среднее

Содержание нитратов в исследованных образцах фруктов не превышает ПДК, за исключением банана. Возможно, причины связаны с концентрацией нитратов в определённых частях растения, а также с условиями выращивания этих культур. Возможно, одной из причин является то, что по мере продвижения нитратов по стволу дерева, они вступают в различные химические реакции, в результате их содержание во фруктах невысокое.

Повышенное содержание нитратов выявлено в кочерыжках капусты. Из беседы с хозяевами приусадебных участков выяснилось следующее. На улице Пушкина хозяйка в период роста подкармливала овощи комплексным удобрением «Сударушка», так как считает, что почва «солонец» даёт плохой урожай. На улице Строительной подкормка удобрениями не производилась, и нужно учитывать, что количество нитратов уменьшается при хранении овощей в холодных погребах. В районе улицы Октябрьской когда-то было болото, а почвы болот содержат большое количество азота. Но высокая насыщенность этих переувлажнённых участков азотом и низкокислотная реакция почвы благоприятна для развития сельскохозяйственных растений. Как показал многолетний опыт, эти земли можно с успехом применять для выращивания картофеля, свеклы, моркови, получая урожай не меньше чем на обычных почвах.

В работах [5; 6] приведены практические рекомендации по снижению содержания нитратов в овощах и фруктах посредством термической обработки, консервирования, вымачивания в растворе поваренной соли, вымораживания и др. Мы планируем довести эти рекомендации до сведения жителей с. Идринское.

1. Нитраты являются нормальными продуктами обмена азотистых веществ любого живого организма – растительного и животного, поэтому «без нитратных» продуктов в природе не бывает. В ряде исследований показано, что нитраты оказывают положительное воздействие

на организм человека. Вместе с тем избыток нитратов в организме человека может вызвать серьезные заболевания. Таким образом, нитраты могут оказывать на человеческий организм как отрицательное, так и положительное влияние, все зависит от их количества.

2. Источниками поступления нитратов в человеческий организм являются продукты питания растительного и животного происхождения, вода, лекарственные препараты и даже табак. При рациональном употреблении овощей в свежем и отварном виде человек практически не сможет превысить безопасную суточную дозу нитратов.

3. Содержание нитратов в питьевой воде с. Идринское не превышает ПДК.

4. С использованием методики определения нитратов в продуктах растениеводства на основе дифениламина исследовано содержание нитратов в овощах и фруктах, употребляемых жителями с. Идринское, и сделан вывод, что идринцы выращивают на приусадебных участках и приобретают в магазинах в основном экологически чистую, с точки зрения содержания нитратов, продукцию.

Таким образом, для того чтобы избежать вредного влияния нитратов на организм, необходимо владеть информацией об их возможном содержании в употребляемой пище и воде, а также о способах снижения их содержания, в частности в овощах, в домашних условиях.

Библиографический список

1. Иванова Т.Н. Элективный курс «Химия и экология» // Химия в школе. 2010. № 7. С. 28.
2. Дорофеева Т.И. Эти двуликие нитраты // Химия в школе. 2002. № 5. С. 43–45.
3. Кролевец А.А. Консерванты в пищевой промышленности // Химия в школе. 2007. № 7. С. 11.
4. Пичугина Г.В. Химия и повседневная жизнь человека. М.: Дрофа, 2004. 52 с.
5. Покровская С.Ф. Пути снижения содержания нитратов в овощах. М.: Дрофа, 1988. 42 с.
6. Русецкая О.П. Пища, которую мы едим // Химия в школе. № 5. 2008. С. 19–24.
7. Харьковская Н.Л. Анализ воды из природных источников // Химия в школе. 1997. № 3. С. 62.
8. Тест-комплект для определения в воде и в почве нитрат-анионов «Нитраты» (научно-производственное объединение ЗАО «Крисмас+», паспорт КРМФ.145.001 ПС зав. № 286, г. Санкт-Петербург).

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ТЕРРИТОРИИ ЛЫЖЕРОЛЛЕРНОЙ ТРАССЫ г. БОРОДИНО ПО АСИММЕТРИИ ЛИСТОВОЙ ПЛАСТИНКИ БЕРЕЗЫ ПОВИСЛОЙ

Степан Барсуков, Никита Разумейко, Иван Смирнов

Руководитель учитель химии и экологии МБОУ СОШ № 1, г. Бородино

Н.К. Порватова

Научный консультант Е.Ю. Екимова

КГПУ им. В.П. Астафьева

Мониторинговые исследования состояния окружающей среды в настоящее время имеют существенную актуальность в связи с интенсивным развитием промышленности и возрастанием антропогенной нагрузки на природные экосистемы. Особенное место в мониторинговых исследованиях занимают места постоянного проживания человека, а также рекреационные районы населенных пунктов.

Берёза повислая (*Betula pendula* Roth.) – чувствительное к воздействию антропогенных факторов растение, листья которого обладают высокими поглотительными качествами. Это позволяет использовать ее как биоиндикационный объект в ходе решения мониторинговых задач.

Задача настоящей работы заключалась в исследовании антропогенного воздействия на биоту в местах отдыха людей, проживающих в г. Бородино, с использованием березы повислой как биоиндикационного объекта.

Лыжероллерная трасса – излюбленное место для отдыха бородинцев, потому что оно находится в черте города и самое приятное, что вокруг лес. Мы с друзьями также любим прово-

дить здесь время. Нам стало интересно, действительно ли этот район экологически безопасен для нашего здоровья, ведь рядом проложена дорога и находится гаражный комплекс.

Объектом исследования являлась асимметрия листовой пластинки березы повислой. Считается, что в местах интенсивного загрязнения асимметрия проявляется в значительно большей степени, чем в естественных экосистемах. Этот метод неоднократно апробирован в мониторинговых наблюдениях и показал себя как удовлетворительный способ оценки загрязненности воздуха выбросами промышленных предприятий и других антропогенных факторов.

Сбор материала осуществляли по окончании вегетационного периода после остановки роста листьев (начиная с июля). Листья собирали с нижней части кроны, с максимального количества доступных веток, относительно равномерно вокруг дерева.

Материал обрабатывали в основном сразу после сбора. Непродолжительное хранение осуществляли в полиэтиленовых пакетах на нижней полке холодильника. Часть материалов для длительного хранения фиксировали в 60 %-ном растворе этилового спирта или гербаризировали.

Измерения листовой пластинки березы осуществляли в 5 направлениях в соответствии с рекомендациями, предложенными А.Н. Барановым [1] (рис. 1).

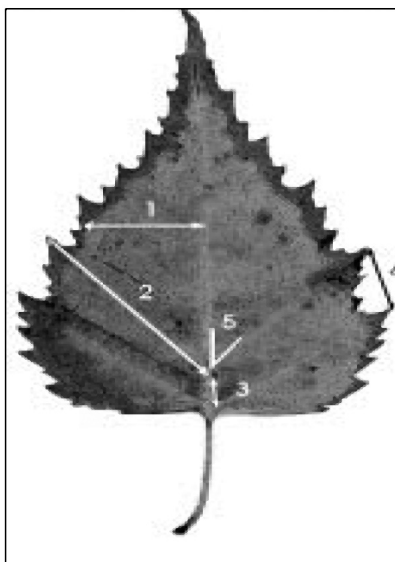


Рис. 1. Схема измерения листовой пластинки.

Обозначения: 1 – ширина половинки листа (измерения проводили посередине листовой пластинки); 2 – длина второй от основания листа жилки второго порядка; 3 – расстояние между основаниями первой и второй жилок второго порядка; 4 – расстояние между концами этих жилок; 5 – угол между главной жилкой и второй от основания листа жилкой второго порядка.

Оценка состояния деревьев осуществлялась на основе балльной шкалы (табл. 1, 2). Вычисления осуществляли с помощью программы MS Excel с учетом рекомендаций, предложенных в работе [2] на базе кафедры биологии и экологии КГПУ им. В.П. Астафьева.

Таблица 1

Балльная шкала величины интегрального показателя стабильности развития листовой пластинки березы

Балл	Величина показателя стабильности развития
1	<0,040
2	0,040–0,044
3	0,045–0,049
4	0,050–0,054
5	>0,054

Бальные значения показателя асимметричности листовой пластинки березы

Балл	Значение показателя асимметричности
1	до 0,055
2	0,055–0,060
3	0,060–0,065
4	0,065–0,070
5	Более 0,07

Всего собрано и обработано 600 листовых пластинок по 10 листьев от 100 деревьев. Каждая выборка включала в себя 100 листьев по 10 листьев с 10 деревьев [2]. Таким образом, осуществлены 3 000 замеров пяти морфологических показателей листа, на основе которых рассчитаны интегральные показатели состояния деревьев.

Предположительно, район исследования, в котором расположена лыжероллерная трасса, характеризуется загазованностью, поскольку рядом к исследуемой территории прилегают гаражи и автомобильная дорога. В связи с этим изначально предполагалась высокая степень асимметрии листовой пластинки у березы повислой.

В результате исследования действительно выявлены нарушения развития листовой пластины березы повислой, которые, вероятно, вызваны выбросами автомобильных газов. Однако среднее значение коэффициента ассиметрии равно 0,055. Это соответствует 2 баллу, который отражает достаточно благоприятную ситуацию на изучаемой территории. Результаты измерений и статистической обработки полученных данных показали, что исследуемая среда обитания достаточно благоприятна для человека, если оценивать ее с помощью предложенных показателей. Иными словами, величина асимметрии листа очень мала, а его рост и развитие происходят в относительно чистых условиях. Это означает, что растения испытывают слабое влияние неблагоприятных факторов. Значения показателя асимметрии, соответствующие третьему и четвертому баллам, обычно наблюдаются в загрязненных районах.

Выявленный коэффициент асимметрии листовой пластинки деревьев указывает на достаточно благоприятную ситуацию на изучаемой территории для рекреационного использования человеком.

Библиографический список

1. Баранов А.С., Захаров В.М., Борисов В.И. Здоровье среды: методика оценки. М.: Центр экологической политики России, 2000. 68 с.
2. Захаров В.М. Здоровье среды: практика оценки / А.Т. Чубинишвили, С.Г. Дмитриев С.Г. и др. М.: Центр экологической политики России, 2000. 318 с.

БИОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ЛИШАЙНИКОВ В ЗОНЕ ВЛИЯНИЯ БОРОДИНСКОГО БУРОУГОЛЬНОГО РАЗРЕЗА

Лилия Коструба

Руководитель учитель биологии МБОУ СОШ № 3, г. Бородино

А.И. Ефимкина

Научный консультант Е.Ю. Екимова

КГПУ им. В.П. Астафьева

Одной из сред, наиболее тесно связанной с человеком, является воздушная среда. Атмосферный воздух является одним из жизненно важных компонентов окружающей природной среды, благоприятное состояние которого составляет естественную основу устойчивого социально-экономического развития. Какие вещества и в каком количестве попадают в воз-

душный бассейн нашего города, какое влияние они оказывают на живые организмы – мы решили выяснить в ходе данной исследовательской работы.

Бородинский угольный разрез – угледобывающее предприятие, расположенное в Красноярском крае России. Это предприятие является одним из главных производителей угля в составе Сибирской угольной энергетической компании (СУЭК), на его долю приходится порядка 21 % добываемого компанией угля. Загрязнение атмосферного воздуха на территории г. Бородино и его окрестностей несомненно происходит. О том, в каких количествах, мы можем судить из официальных источников (справки лабораторий разреза, доклады природоохранных организаций). Какое влияние оказывают эти загрязнители на живые организмы, можно показать только экспериментальным путём или наблюдая за объектами живой природы.

Цель работы – изучение и оценка биологического разнообразия и количества лишайников берёзовой рощи вблизи карьера Бородинского бурогоугольного разреза.

Для исследования методом лишеноиндикации были выбраны три берёзовые рощи: одна находится в непосредственной близости к карьере разреза «Бородинский», вторая – удалена от карьера на 8 км, третья – контрольная, удалённая на 15 км. Изучались видовое разнообразие и количество лишайников, живущих непосредственно на берёзах.

Для исследования лишайникового покрытия выбраны 20 берёз примерно одинакового возраста, находящихся на одной территории. На каждом стволе замеры осуществлялись в рамке 20×20 см в 1,5 метра от земли в шестикратной повторности. Площадь покрытия лишайниками оценивалась визуально в процентах. Кроме этого, выполняли подсчет видов внутри рамки. Для обоих показателей рассчитывали средние величины, которые затем использовали для интерпретации полученных данных [4].

Источниками техногенного загрязнения воздушного бассейна в районе г. Бородино являются на западном фланге городская тепловая котельная, на восточном – выбросы котельной промышленной зоны, на севере – автомобильный транспорт, кроме того, различные поступления загрязняющих веществ из атмосферы (при взрывных, горно-вскрышных работах на угольном разрезе), а также продукты гниения и горения бытового мусора.

Фоновые загрязнения атмосферного воздуха в г. Бородино, по данным территориального центра по мониторингу загрязнения окружающей среды, не превышают предельно допустимых концентраций.

Лишайники очень чувствительны к загрязнению воздуха. Например, концентрация SO_2 , равная $0,5 \text{ мг/м}^3$, губительна для всех видов лишайников. В настоящее время лишайники используются в лишеноиндикации как индикаторы степени загрязнённости воздуха. Рост лишайников происходит, в сравнении с другими организмами, очень медленно. Крупные листоватые и кустистые лишайники наших широт растут в год не более чем на 1–2 см. Продолжительность жизни лишайников колеблется от года (эпифильные лишайники тропиков) до многих сотен лет, возможно, даже до тысячи лет [1; 4].

Выявлена тесная связь между загрязнением воздуха вредными веществами (диоксидом серы, оксидами азота, соединениями фтора, свинца и т. д.) Концентрация диоксида серы $0,3–0,5 \text{ мг/м}^3$ губительна для многих видов лишайников. При нарастании загрязнения воздуха последовательно вымирают: сначала кустистые, потом листоватые, а затем корковые. Имеются и устойчивые к загрязнению лишайники: некоторые виды ксантории, фисции, пармелии. Устойчивые к загрязнению лишайники называют полеотолерантными. В настоящее время лишайники широко используют в биоиндикации для определения степени загрязнения окружающей среды [1; 3; 4].

В фотоиндикации используют количественные методы оценки индикаторности видов, позволяющие оценить индикаторную информированность каждого вида, отобрать наиболее информативные из них и оптимизировать оценку среды по растительности.

Установлена корреляция между степенью загрязнения воздуха диоксидом серы и составом флоры лишайников (табл. 1).

Шкала для определения степени загрязнения воздуха

Степень загрязнения	Концентрация диоксида серы	Флора лишайников
0 зона – очень сильное загрязнение	Диоксида серы более 0,3 мг/м ³	Лишайников нет («лишайниковая пустыня»)
1 зона – сильное загрязнение	Диоксида серы 0,2–0,3 мг/м ³	Присутствуют 1–2 вида лишайников (роды Ксантория, Фисция, Анантихия, Леканора)
2 зона – умеренное загрязнение	Диоксида серы 0,1–0,2 мг/м ³	Присутствуют 3–4 вида лишайников (роды Ксантория, Фисция, Анантихия, Леканора)
3 зона – небольшое загрязнение	Диоксида серы 0,15–0,1 мг/м ³	Присутствуют 4–5 видов лишайников (роды Ксантория, Фисция, Анантихия, Леканора, Пармелия, Алектория, Гипогимния, Меланелия)
4 зона – относительно чистый воздух	Диоксида серы 0,05–0,15 мг/м ³	Присутствуют 6–7 видов лишайников (роды Ксантория, Фисция, Анантихия, Леканора, Пармелия, Алектория, Гипогимния, Меланелия, Вульпицида, Уснея)
5 зона – чистый воздух	Диоксида серы менее 0,05 мг/м ³	Присутствуют 8 и более видов лишайников (роды Ксантория, Фисция, Анантихия, Леканора, Пармелия, Алектория, Гипогимния, Меланелия, Вульпицида, Уснея)

При изучении биоразнообразия лишайников [2] в берёзовых рощах окрестностей г. Бородино были обнаружены следующие представители:

- *Evernia mesomorpha* (Flot.) Nyl (Эверния мезоморфная);
- *Physcia* (Фисция);
- *Melanelia olivacea* (L.) Essl (оливковая) Меланохалея оливковая;
- *Hypogymnia physodes* (L.) Nyl (Гипогимния вздутая);
- *Parmelia sulcata* (Пармелия бороздчатая);
- *Vulpicida pinastri* (Scop.) J.-E.Mattsson & M.J.Lai (Вульпицида сосновая);
- *Usnea* (Уснея);
- *Melanelia septentrionalis* (Lynge) Essl (Меланелия северная).

Таблица 2

Результаты лишеноиндикации в исследованных берёзовых рощах

Номер берёзовой рощи	Расстояние до карьера (км)	Среднее число видов лишайников в рамке	Средний процент площади рамки, занятой лишайниками
1	0,5	2,6	32,3 %
2	8	4,1	54,3 %
3	15	5,5	61,3 %

Наименьшее видовое разнообразие лишайников выявлено в берёзовой роще № 1, расположенной в зоне техногенного загрязнения (табл. 2). На этом объекте обнаружены от одного до четырёх видов лишайников (в среднем – 2,55). Площадь их покрытия составляет 35,25 %. Были выявлены следующие виды: Эверния мезоморфная (*Evernia mesomorpha*), Фисция (*Physcia*), Гипогимния вздутая (*Hypogymnia physodes*), Пармелия бороздчатая (*Parmelia sulcata*).

В берёзовой роще, удалённой от техногенного загрязнения – от двух до семи видов лишайников (в среднем – 4,05). Площадь их покрытия составляет 54,25 %. Были выявлены виды: Эверния мезоморфная (*Evernia mesomorpha*), Фисция (*Physcia*), Гипогимния вздутая (*Hypogymnia physodes*), Пармелия бороздчатая (*Parmelia sulcata*), Меланелия оливковая (*Melanelia olivacea*), Меланелия северная (*Melanelia septentrionalis*), Уснея (*Usnea*).

В контрольной берёзовой роще – от трёх до восьми видов лишайников (в среднем – 5,5). Площадь их покрытия составляет 61,25 %. Были выявлены виды: Эверния мезоморф-

ная (*Evernia mesomorpha*), Фисция (*Physcia*), Гипогимния вздутая (*Hypogymnia physodes*), Меланелия оливковая (*Melanelia olivacea*), Меланелия северная (*Melanelia septentrionalis*), Уснея (*Usnea*), Пармелия бороздчатая (*Parmelia sulcata*), Вульпицида сосновая (*Vulpicida pinastri*).

В результате исследования было выявлено, что количество и биологическое разнообразие лишайников берёзовой рощи увеличиваются по мере удаления от источников техногенного загрязнения. Таким образом, градообразующее предприятие «Бородинский угольный разрез» и другие городские источники техногенного загрязнения способствуют антропогенному стрессу организмов лишайников, что вызывает сокращение их численности и уменьшает видовое разнообразие.

Берёзовая роща, находящаяся вблизи карьера, по степени загрязнения воздуха относится ко 2-ой зоне – умеренное загрязнение.

Библиографический список

1. Биоиндикация загрязнений наземных экосистем / под ред. Р. Шуберта. М.: Мир, 1988.
2. Булохов А.Д. Введение в систематику водорослей и грибов: учеб. пособие. Брянск: Изд-во БГПУ, 1999. 296 с.
3. Шапиро И.А. Загадки растения – сфинкса. Лишайники и экологический мониторинг. Л.: Гидрометеоиздат, 1991.
4. Оценка загрязнения воздуха методом лишеноиндикации / сост. А.С. Боголюбов, М.В. Кравченко. М.: Экосистема, 2001.

ВЛИЯНИЕ ЖЁСТКОСТИ ВОДЫ НА ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ МОЧЕ- И ЖЕЛЧЕКАМЕННЫМИ БОЛЕЗНЯМИ ЖИТЕЛЕЙ г. ЗЕЛЕНОГОРСКА И БЛИЗЛЕЖАЩИХ НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ

Дарья Гурьева

Руководитель преподаватель химии,

КГБОУ НПО «Профессиональное училище» № 35, г. Зеленогорск

Е.А. Житкова

Научный консультант Н.П. Безрукова

КГПУ им. В.П. Астафьева

Среди жителей нашего города есть мнение, что в городе высока заболеваемость моче- и желчекаменной болезнями. Анализируя научную литературу [4; 6], мы выяснили, что причинами таких заболеваний могут быть, наряду с другими факторами, географические и физические условия: климат, структура почвы и связанный с ней химический состав воды, в частности жесткость воды, от которой зависит питьевой режим населения.

В связи с этим *цель данной работы* заключалась в исследовании зависимости заболеваемости моче- и желчекаменными болезнями от жесткости питьевой воды, которую используют жители г. Зеленогорска и близлежащих населенных пунктов.

В соответствии с целью были сформулированы *задачи исследования*:

- 1) на основе анализа литературы выявить понятие «жесткость воды», её виды, способы определения и устранения;
- 2) освоить методы качественного и количественного анализа жесткости воды;
- 3) собрать образцы питьевой воды в г. Зеленогорске и его окрестностях и определить ее жесткость;
- 4) провести сравнительный анализ между жесткостью питьевой воды и количеством заболеваний моче- и желчекаменной болезнями жителей г. Зеленогорска и близлежащих поселков.

Для исследования были отобраны пробы питьевой воды в г. Зеленогорске, г. Уяре, п. Октябрьский, п. Урал, п. Овражный, д. Орловка, г. Заозерный.

Определение жесткости воды проводили с использованием титриметрических методов анализа [1; 2; 5].

Жесткость воды обусловлена наличием в ней катионов Ca^{2+} (кальциевая жесткость воды) и Mg^{2+} (магниева жесткость воды). В природную воду данные катионы попадают, например, при контакте с ней таких широко распространенных горных пород, как известняки, доломиты.

Сумма концентраций катионов Ca и Mg называется *общей жесткостью воды*. Она складывается из *карбонатной (временной, устраняется кипячением)* и *некарбонатной (постоянной) жесткости* воды. *Временная жесткость воды* обусловлена присутствием в ней гидрокарбонатов Ca и Mg. При длительном кипячении такой воды, в ней появляется осадок, состоящий главным образом из CaCO_3 , и одновременно выделяется CO_2 :

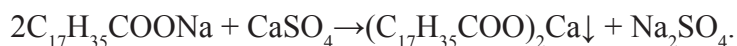


Постоянная жесткость воды обусловлена содержанием в ней сульфатов, хлоридов, силикатов, нитратов и фосфатов Ca и Mg, и она не изменяется при кипячении [3].

В России жесткость воды определяется суммой ммоль-эквивалентов ионов кальция и магния, содержащихся в 1 л воды (ммоль-экв/л). Один ммоль-эквивалент жесткости отвечает содержанию 20,40 мг/л Ca^{2+} или 12,16 мг/л Mg^{2+} . Жесткость воды колеблется в широких пределах: от 0,1–0,2 ммоль-экв/л в реках и озерах, до 80–100 ммоль-экв/л и более в подземных водах, морях и океанах [3].

Различают воду *мягкую* (общая жесткость до 2 ммоль-экв/л), *средней жесткости* (2–10 ммоль-экв/л) и *жесткую* (более 10 ммоль-экв/л). В поверхностных водоисточниках, где преобладает, как правило, карбонатная жесткость (70–80 % от общей), а магниевая жесткость обычно не превышает 30 %, наибольшего значения жесткость воды достигает в конце зимы, наименьшего – в период паводка. В подземных водах жесткость воды более постоянна и меньше изменяется в течение года [5].

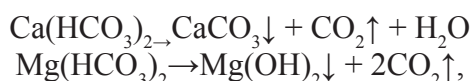
Присутствие в воде значительного количества солей кальция и магния делают воду непригодной для многих технических целей – главным образом для питания паровых котлов. Жесткая вода не даёт пены с мылом, так как содержащиеся в мыле растворимые натриевые соли жирных кислот – пальмитиновой и стеариновой – переходят в нерастворимые кальциевые соли:



Нежелательным, а иногда просто недопустимым, является использование воды с высокой жесткостью и в других областях промышленности и хозяйства. В жесткой воде плохо идёт крашение, овощи и фрукты плохо развариваются, полив земель жесткой водой приводят к их засолению и гибели растительности. Большая магниевая жесткость придает воде горький привкус, поэтому содержание катионов Mg^{2+} в питьевой воде не должно превышать 100 мг/л. Общая жесткость питьевой воды не должна превышать 7 ммоль-экв/л.

Удаление солей кальция и магния называется водоумягчением. Для водоумягчения применяют методы осаждения и ионного обмена. Путём осаждения катионы Ca^{2+} и Mg^{2+} переводят в малорастворимые соединения, выпадающие в осадок. Это достигается либо кипячением воды, либо химическим путём – введением в воду соответствующих реагентов.

При кипячении гидрокарбонаты кальция и магния превращаются в CaCO_3 и $\text{Mg}(\text{OH})_2$:



в результате чего устраняется только карбонатная жесткость.

При уменьшении жесткости воды химическим способом чаще всего в качестве осадителя пользуются известью или содой. При этом в осадок (так же в виде CaCO_3 и $\text{Mg}(\text{OH})_2$) переводятся все растворимые соли кальция и магния.

Для устранения временной жесткости методом осаждения используют известковый (осадитель – $\text{Ca}(\text{OH})_2$) и натронный (осадитель – NaOH) методы.

Глубокое умягчение воды производят при нагревании выше 100 °С в присутствии Na_3PO_4 или Na_2HPO_4 . Для устранения сульфатов Ca и Mg можно использовать содовый и фосфатный методы.

В последнее время для очистки воды стали широко применять иониты – вещества, которые ограниченно набухают в воде и содержат в своей структуре функциональные группы кислотного и основного характера, способные обмениваться на ионы веществ, растворённых в воде [5].

Почечнокаменная болезнь – одно из частых заболеваний. Существует много теорий образования камней, но ни одну из них нельзя считать утвердившейся [4; 6].

В химической реакции, ведущей к образованию кристаллов, участвует только ионизированная часть камнеобразующих веществ. Так, количество ионизированного Са в моче составляет $\approx 40\text{--}50\%$. Некоторые субстанции в моче так называемые комплексообразователи обладают свойством связывать ионы хелатной связью в растворимые комплексные соединения, лишая их, таким образом, возможности вступать в дальнейшие химические реакции. У больных почечнокаменной болезнью соотношение Са и Mg обычно повышено. Наиболее важным хелатором Са в моче являются цитраты. Во многих случаях почечнокаменной болезни в моче наблюдается понижение количества цитратов [6].

По составу и структуре почечные камни различны (рис. 1), однако, как отмечается в [6], подавляющее большинство всех камней содержит кальций ($>70\%$ и, возможно, до 90%), приблизительно две трети этих камней содержат оксалат (в виде оксалата кальция), многие камни имеют смешанный состав.



Рис. 1. Состав почечных камней [6]

Желчекаменная болезнь также является распространённым заболеванием, поражающим людей чаще в возрасте старше 40 лет. Особенно часто это заболевание наблюдается среди городского населения промышленно развитых стран Европы и Северной Америки. По данным большинства исследователей, от 10 до 25 % всего населения Европы страдают желчекаменной болезнью. У людей старше 70 лет этот показатель возрастает до $30\text{--}40\%$. Чаще болеют женщины [4].

Морфологическим субстратом желчекаменной болезни являются камни желчного пузыря и желчевыводящих путей. Желчные камни состоят из обычных компонентов желчи – билирубина, холестерина, кальция.

Сильно минерализованная питьевая вода как постоянный источник введения в организм солей способствует возникновению почечного и желчного литиаза, других заболеваний почек [6].

Таким образом, жесткая питьевая вода может стать причиной желче- и почечнокаменных болезней.

В табл. 1 представлены результаты анализа временной, постоянной и общей жесткости питьевой воды, а в табл. 2 – данные о численности и заболеваемости желче- и мочекаменной болезнями жителей г. Зеленогорска и близлежащих населенных пунктов.

Таблица 1

Результаты анализа жесткости питьевой воды

Источники	Временная жесткость, мг/экв	Постоянная жесткость, мг/экв	Общая жесткость, мг/экв
г. Уяр	8,2	2,2	10,4
п. Октябрьский	7,4	5,5	12,9
п. Урал	8,4	0,4	8,8
п. Овражный	5,6	1,1	6,7
д. Орловка	4	3,5	7,5
г. Заозерный	7	0,5	7,5
г. Зеленогорск	5,5	5,5	11

Таблица 2

Данные по заболеваемости желче- и мочекаменными болезнями жителей г. Зеленогорска и близлежащих населенных пунктов

Населенный пункт	Численность населения (чел.)	Кол-во больных		Процент заболеваемости
		желчекаменная болезнь	мочекаменная болезнь	
г. Уяр	642	7	2	1,4
п. Октябрьский	632	0	8	1,3
п. Урал	773	1	3	0,52
п. Овражный	305	1	0	0,33
д. Орловка	259	1	2	0,77
г. Заозерный	7 089	7	10	0,24
г. Зеленогорск	62 000	851	761	0,26

На рис. 2 полученные данные представлены в координатах, где общая жесткость питьевой воды – процент заболеваний к общему числу жителей населенного пункта. Как следует из рисунка, в целом наблюдается корреляция между уровнем жесткости воды и количеством желче- и мочекаменных заболеваний. Исключением является г. Зеленогорск. Возможно, причиной данного исключения является более массовое использование бытовых ионообменных фильтров жителями г. Зеленогорска по сравнению с другими населенными пунктами.



Рис 2. Зависимость заболеваемости желче- и мочекаменными болезнями жителей г. Зеленогорска и близлежащих населенных пунктов от жесткости питьевой воды

Выполненное исследование позволяет заключить, что повышенная жесткость питьевой воды оказывает негативное влияние на здоровье человека, что проявляется, в частности, в возникновении желче- и мочекаменных болезней.

Для уменьшения негативного воздействия жесткой воды необходимо воду перед употреблением в пищу кипятить, так как во время кипячения удаляется основная часть общей жесткости, а также целесообразно использовать бытовые ионообменные фильтры.

Библиографический список

1. Агафонова И.П., Безрукова Н.П. Практическое руководство по аналитической химии: учеб. пособие для студентов медицинских колледжей. Красноярск, 2008.
2. Алексеев В.Н. Количественный анализ. М.: Наука, 2000. 279 с.
3. Бахметьева Л.М., Серёжкина Л.Б. Лабораторный практический справочник по неорганической химии. Самара, 2005. 523 с.
4. Кузин М.И. Хирургические болезни. М.: Медицина, 2002. 422 с.
5. Люрье Ю.Ю. СЭВ. Унифицированные методы исследования качества вод. Часть 1. Методы химического анализа вод. Том 1. Основные методы. М.: Химия, 1973. 371 с.
6. Маждракова Г., Попова Н. Болезни почек. София: Медицина и физкультура, 1998. 293 с.

НЕМЦЫ В ИДРИНСКОМ РАЙОНЕ (1941–2012)

Наталья Герасименко

Руководитель учитель истории и обществознания, МКОУ «Стахановская СОШ»

с. Майское Утро, Идринский район

Г.К. Егорова

Научный консультант В.А. Дятлова

КГПУ им. В.П. Астафьева

Насильственное переселение немцев с места их исторической родины наложило определенный отпечаток на взаимоотношения граждан нашей страны. Нередко депортация, ставшая уже историей, является одной из серьезных причин обострения национальных проблем и массовой эмиграции людей, а это утечка квалифицированных рабочих рук и интеллектуального потенциала. Поскольку последствия насильственного переселения народов не преодолены в России до сих пор, тема данного исследования, связанная с переселением поволжских немцев на юг Красноярского края, является актуальной. Её правдивое освещение необходимо как для восстановления исторической справедливости в целом, так и правдивого отражения национальной политики советского государства в годы Великой Отечественной войны и после её окончания.

Начавшаяся политическая реабилитация немецкого народа открыла широкие возможности исследования социально-экономических и культурологических аспектов истории немецкого народа Российской империи и Советского Союза. Начиная с 1989 года регулярно стали проводиться научные конференции, посвященные самым различным проблемам истории и современности российских немцев, в свет выходили книги, журнальные и газетные статьи. Одной из самых интересных работ по данной теме является исследование доктора исторических наук, Павла Марковича Поляна «География принудительных миграций в СССР», опубликованное в книге «Не по своей воле» [3]. П.М. Полян сделал глубокий анализ как внутренних, так и международных принудительных миграций в СССР, привлёк неизвестные ранее источники, позволяющие выявить особенности и географические закономерности принудительных миграций в их увязке с политическим, социальным и экономическим развитием СССР.

В процессе исследования были изучены документы фонда Идринского и Минусинского районных исполкомов. При анализе данных были использованы списки эвакуированных граждан Автономной ССР немцев Поволжья, учётные документы эвакуированного населения, списки временно проживающих лиц, протоколы заседаний и решения исполкомов (сельских и районного), распоряжения и др. за 1941–1945 гг. [4]. Сведения о спецпереселенцах находятся лишь в немногих документах. В данном исследовании мы рассмотрели только спецпереселенцев – немцев Поволжья, не затрагивая немцев Сибири, живших здесь с XIX в., а также народы других национальностей, депортированных в годы Великой Отечественной войны.

Спецпереселенцы прибыли из городов Бальцер, Марксштадт, Энгельс, где работали на ткацкой и трикотажной фабриках, на чугунно-литейном заводе, в военном госпитале. Вместе со всеми были выселены и управленцы разных уровней, а также партийное начальство: председатель исполкома Клярусского сельского совета Г.Г. Шрейдер, директор «Заготсырья», директор «Заготзерна», завскладом, директор школы и другие [7]. Переселению подлежали все без исключения, как жители городов, так и сельских местностей, в том числе члены ВКП (б) и ВЛКСМ. Переселение проводили целыми колхозами, например, в Красноярский край – 75

тыс. чел. (фактически было выселено 75 623 чел. – 21 660 семей, по более поздним данным – 77 тыс. человек) [7]. Именно немцы Поволжья составили основную часть депортированных в южные районы Красноярского края. Прибывшие в Красноярский край немцы были первоначально расселены в 42 районах. По южным районам края прибыло:

- Идринский район – 1 946 чел. (380 семей);
- Каратузский район – 1 070 чел. (242 семьи);
- Курагинский район – 1 949 чел.;
- Краснотуранский район – 2 477 чел.;
- Минусинский район – 2 494 чел. [7].

Данные в документах расходятся с добавлением вновь прибывших и внутрирайонным перераспределением семей. Всех немцев – переселенцев строго учитывали и в короткий срок провели паспортизацию. Практически сразу по прибытии немцев «раскидывали» по колхозам в приказном порядке. Желания конкретной семьи не учитывались. Просьбы о воссоединении с родными, которые отделились или потерялись во время переезда с Волги, редко удовлетворялись местными властями даже в пределах одного района. Об этом говорят как документы, так и люди, свидетели событий того времени [8].

Ни в одном из документов немцы не квалифицируются как депортированные, а только как эвакуированные. Райисполкомы и горисполкомы были обязаны давать информацию о количестве, экономическом состоянии семей спецпереселенцев, массово-политической работе среди них и наличии антисоветских настроений, о чём свидетельствует следующая выдержка из документа: «Немец-переселенец Вахниль Семён Андреевич, проживающий в г. Минусинске, говорит, что правами пользуются одинаково все, независимо от национальности, а на деле получается не так. Вот нас переселяют потому, что мы – немцы, а Указ правительства – это маневр» [1].

Учёт переселенцев по распоряжению вышестоящих органов вели сельские советы. За нарушение контроля за депортированными и несвоевременно предоставленные списки сельсоветы несли полную ответственность. Анализ книги учёта эвакуированных немцев по Идринскому району показал следующее. Первоначально немцы прибыли из населенных пунктов АССР НП: г. Маркштадт – 12 чел.; г. Бальцер – 30 чел., г. Энгельс – 52 чел., с. Клярус (колхоз «Кей-бон») – 122 чел., с. Французен Каменского района – 27 чел., с. Беттингер Ундервальденского района – 694 чел. Затем добавились выселенные из сёл Цюрих, Валенгсфельд Сталинградского района г. Ростова и вывезенные вместе со спецпереселенцами немцы – мужчины, демобилизованные из РККА, пожилые люди 60 лет, а также дети: школьного возраста – 574 чел., дошкольники – 267 чел., младенцы до года – 184 чел. [4].

Взрослое население имело в основном образование по 3–8 (10) классов средней школы; были и неграмотные – 70 чел. Наряду с этим, приехали люди, имевшие высшее, средне-специальное и профессионально-техническое образование: высшее – 2, незаконченное высшее – 10, рабфак, курсы медсестёр, курсы трактористов, агротехников, счетоводов, педагогический техникум [4].

Трудовой состав прибывших немцев разнообразен. Основную часть составляли рядовые колхозники, трактористы, рабочие, служащие. Переселенцы сразу же были распределены по колхозам и совхозам в 36 населенных пунктах Идринского района [7]. Эти факты подтверждают, что переселение с Волги было сплошным и проводилось в приказном порядке.

Сразу же после переселения основных контингентов немецкого населения последовала серия юридических актов по их трудовому использованию. Среди них: распоряжение СНК СССР № 57 К от 30.10.1941 г. «О расселении лиц немецкой национальности из промышленных районов в сельскохозяйственные». В связи с этим вновь прибывших, независимо от гражданской специальности, устраивали на работу в колхозы.

Главной задачей для райисполкомов, практически на всём протяжении войны, стал поиск жилья для переселённых немцев и эвакуированных. Из отчётов о подготовке домов для вселения переселенцев следует, что новых домов практически не было, намечался ремонт

старых, основной же упор делался на подселение и уплотнение местных жителей. Населению предлагалось оказать помощь переселенцам продуктами питания, деньгами, одеждой, обувью, квартирной мебелью. Материалы райисполкомов края говорят о том, что вся ответственность, в том числе персональная, за судьбы переселяемых была переложена на председателей сельских исполкомов и секретарей местных партийных организаций, практически не имевших реальных возможностей для выполнения поставленных сверху задач [6]. К сожалению, в районном архиве точных данных о количестве трудмобилизованных обнаружить не удалось. Сохранились только многочисленные списки. В своём исследовании мы использовали воспоминания родственников (детей, ставших свидетелями жестокого обращения с людьми) [8].

Трудовая армия представляла собой систему рабочих формирований (отрядов, колонн бригад), сочетавших элементы военной организации, производственной деятельности и лагерного режима содержания. Труд мобилизованных использовался на самых тяжелых работах: добыча полезных ископаемых из карьеров и шахт, строительство промышленных объектов, автомобильных и железных дорог, лесозаготовки и др. Подавляющее большинство немцев содержалось на положении заключенных без определения вины и конкретного срока заключения. Всё это приводило к напрасным и значительным жертвам [1]. Плохое питание, поварные болезни, дистрофия, полнейшая антисанитария стали обычным для лагеря явлением, что приводило к высокой смертности среди всех контингентов лагеря, особенно в зимние месяцы. невыполнение производственных норм, уклонение от работы независимо от причины, малейшая провинность рассматривались как саботаж. Виновных наказывали заключением в штрафной изолятор, предавали суду, который мог приговорить к разным срокам лишения свободы и даже к расстрелу. Не все трудмобилизованные немцы выдерживали непосильный труд, скудное питание, тяжёлые бытовые условия. В лагерях случались побег, но почти все они завершались неудачей. Осмеливавшихся на побег также ожидало наказание – лишение свободы, расстрел. Система наказаний и жесткого надзора постоянно совершенствовалась и не ослабевала вплоть до окончания войны [1]. Из трудовых лагерей отпускали только при наличии вызова от родных. Э.И. Грасмик вместе с мужем и малолетним сыном смогла вернуться домой только благодаря вызову свёкра.

Трудовая армия нанесла немецкому населению нашей страны не только физический урон, но ещё и глубочайшую моральную травму. Лагерная система проживания мобилизованных немцев была отменена только в январе 1946 г. Немцам – мужчинам разрешили выписаться по месту работы семьи и обзавестись примитивным хозяйством. Однако, несмотря на победу в войне, советское руководство не спешило разрешать немцам возвращаться домой. Их место жительства было закреплено законодательно и самовольное его оставление становится уголовным преступлением. Лишь к 3 ноября 1973 г. принимается Указ Президиума Верховного Совета СССР, согласно которому немцы, в том числе трудмобилизованные, получили политическое и юридическое право вернуться в Поволжье и свободно селиться на территории Советского Союза.

С окончанием войны немцы, переселенные в Красноярский край, связывали надежды на возвращение на берега родной Волги. Однако все законодательные акты того времени говорили о том, что переселение произведено «навечно». Ещё 8 января 1945 г. заместителем председателя СНК Молотовым было подписано Постановление о запрещении отлучаться с мест ссылки под страхом сурового наказания. После победы в Великой Отечественной войне в положении советских немцев ничего не изменилось. Они продолжали работать в тех же местах, куда были изначально распределены. Из трудармии вернулись немногие: одни, надорвав здоровье, умерли в трудовом «концлагере» ещё в первые годы пребывания, другие за уклонение от работы и по ложным обвинениям были расстреляны. Активно функционировали органы спецкомендатуры. Вернувшихся из трудармии сразу же брали на спецучёт, там же регистрировали и родственников спецпереселенцев с совсем иной национальной принадлежностью [1].

По рассказам самих немцев, часто происходили случаи, когда русские дети пренебрежи-

тельно относились и унижали национальные чувства и достоинство немецких детей, называли их «гитлеровцы», «немчура», «фашисты», а в отдельных случаях незаслуженно только по этим мотивам избивали. Спецпереселенцы неоднократно обращались с просьбами о снятии их с учёта в спецкомендатуре и отмены всяких ограничений в переездах. Одними из первых были сняты со спецучёта Приказом от 16 июля 1954 г. № 00597 молодёжь, учащиеся, которые обучались в средних и высших учебных заведениях и находились на иждивении родителей. Приказом № 00713 МВД СССР от 20 августа 1954 г. предусматривалось освобождение от спецкомендатуры в трудовых лагерях в основном глав семей, у которых на спецпоселении остались мать или жена, дети или жена с детьми. Указы 1956–1957 гг. положили начало «повальному освобождению немцев от спецкомендатуры». Однако права возвращения на места, откуда они были выселены, немцы были лишены. Только в 1964 г. были сняты с советских немцев обвинения, предъявленные в 1941 г. Они освобождались из-под административного надзора. Через 9 лет, в 1972 г. им было разрешено селиться в других районах страны, но автономия немцев Поволжья не была восстановлена.

На сегодняшний день проблемы российских немцев не решены до конца [7]. По-прежнему в России практически отсутствуют национальные немецкие школы. Издаётся только лишь одна газета на немецком языке. Продолжается ассимиляция немецкого населения, вырождаются национальная культура и традиции, национальный язык. Постоянно увеличивается поток эмигрантов – немцев за границу. Ежегодно Германия принимает 150 тыс. российских немцев, уезжающих из России, Средней Азии. В основном – это квалифицированные рабочие, сельскохозяйственные работники, интеллигенция [7].

Публичным освещением жизни советских немцев занимались газеты на русском языке, издававшиеся в Германии, газета «Нойес Лебен», издававшаяся в Москве, которая была единственной, имевшей рубрику «Поиск пропавших». Она помогала многочисленным жертвам депортации восстановить связь со своими потерянными семьями. Газета «Цайтунг фюр дих» имела долгую историю борьбы с официальной линией и поддерживала культурное развитие немецкого меньшинства на Алтае. Редакторы Зондереггер, Пестов, Пшеницын, Эстерайхер и другие сыграли большую роль в сохранении традиций немцев [2].

Широкую деятельность по оказанию помощи в реабилитации депортированных и репрессированных немцев ведут в Красноярском крае филиалы общества «Возрождение», а также Красноярское историко-культурное общество «Мемориал». Последнее активно собирает воспоминания депортированных немцев, помогает им в сборе документов для реабилитации, регулярно проводит различные тематические встречи и конференции. Общество «Мемориал» имеет свой сайт в Интернете, руководит им Алексей Бабий.

В южных районах Красноярского края активную работу проводит общество «Возрождение». Деятельность общества разнообразна. Это воскресные школы с выездом в районы: Краснотуранский, Курагинский, Идринский, Ермаковский, Саянский, где проводятся занятия по обучению немецкому языку для выезжающих на постоянное место жительства в Германию. Это семинары по восстановлению традиций немцев Поволжья, которые включают в себя воспоминания, а также культурные и этнические праздники. На таких праздниках можно услышать немецкую речь, песни, попробовать и узнать рецепты национальных блюд [2]. В селе Идринском вот уже 13 лет работает филиал Центра Немецкой культуры «Возрождение» г. Минусинска. Цель работы центра – развитие немецкой культуры, определение немецкой идентичности и самоидентификации. Работает под девизом: «Мы вместе – это здорово». Центр является настоящим местом встреч старшего поколения и молодёжи. Работает детский этнографический кружок «Родничок», где дети своими руками изготавливают поделки к праздникам, выставкам; клуб пожилого человека, на занятии которого слушатели делятся кулинарными рецептами немецкой кухни, рассказывают о том, как в их семьях отмечались праздники календарного цикла, обряды, обычаи [7]. Кроме этого, слушатели Центра реализовали следующие проекты: «Душа народа в его песне», «Мой труд вливался в труд района», «Загляните в семейный альбом» и другие. Все презентации были представлены в районном музее им. Н.Ф. Летягина. Слуша-

телями Центра собраны экспонаты для зала немецкой культуры музея им. Н.М. Мартынова г. Минусинска. В настоящее время Центр реализует проект по поддержке немцев-трудармейцев и пожилых людей, осуществляя помощь по хозяйству [2].

В ходе нашего исследования мы отметили, что наиболее интересные собеседники – представители старшего поколения (рождённые до войны). Их осталось совсем мало. Воспоминания этих людей наиболее точны и представляют собой серьёзную платформу для научно-исследовательской работы. Старшее поколение мало привлекают материальные и социальные привилегии, которые предоставляют власти Германии репрессированным немцам. Большое оживление в душах русских немцев вызывают разговоры об их республике на Волге, куда они готовы переехать в любое время года. Несмотря на известный Указ «О поселении навечно...», они верили в возможность вернуться в свои дома. Многие семьи спецпереселенцев в рамках Закона РФ от 18 октября 1991 г. получили материальную компенсацию за оставленные в 1941 г. дома и участки. При вопросе о желании переехать в Германию почти все пожилые немцы отвечают отказом, хотя многие из их родственников, в основном дети и внуки, давно за границей. Оттуда они постоянно поддерживают связь с Россией и помогают родным, активно следят за внутрисоциальной и экономической ситуацией. В настоящее время Германия продолжает принимать на постоянное место жительства так называемых «поздних переселенцев» и их семьи [2]. К другой группе респондентов можно отнести поколение, родившееся во время и после Великой Отечественной войны уже на сибирской земле.

Поволжские немцы в Сибири приобрели новую родину и вот уже много лет мирно уживаются с местными жителями и создают интернациональные семьи. Несмотря на сложные условия, немцы из Поволжья добросовестно трудились, за что многие из них были отмечены наградами. Немцы в Сибири частично сохранили свою национальную культуру, обычаи, язык и религию.

Библиографический список

1. Бугай Н.Ф. Варварская акция. Рассказы о народах Отечества. Краеведческий альманах. М., 1992.
2. Кригер В.Я. Аргументы исчерпаны // Власть Труда. 1991. 31 окт.
3. Полян П. Не по своей воле. М., 2001.
4. Список семей и лиц, прибывших в Идринский район, Красноярский край. Ф Р-123. Оп-1. Д-72.
5. Фонд 1/378, опись 4. Идринский районный исполком.
6. Фонд 1, опись 2. Идринский районный исполком.
7. Чигирёва А.С. «Колонисты из Европы». Газета «Идринский вестник». 17.05.2013.
8. Информанты: Велькер Элла Иогановна. Шнипп Валентина Владимировна, Вахтель Эмилия Давыдовна, Аверкина Анна Карловна.

О НАЗВАНИИ НАСЕЛЁННОГО ПУНКТА БОЛЬШОЙ ХАБЫК

Елена Можяева, Юлия Чуева

Руководитель учитель русского языка и литературы

МКОУ «Большехабыкская СОШ»,

с. Большой Хабык, Идринский район

Г.И. Снизирь

Научный консультант С.П. Васильева

КГПУ им. В.П. Астафьева

Каждый человек постоянно встречается с географическими названиями. «Невозможно представить себе жизнь современного общества без географических названий, – пишет известный специалист в области топонимики Э.М. Мурзаев. – Они повсеместно и всегда сопровождают наше мышление с раннего детства. Всё на земле имеет свой адрес, и этот адрес начинается с места рождения человека. Родное село, улица, на которой он живёт, город, страна – всё имеет свои имена».

Наука, изучающая собственные имена, историю их возникновения и изменения, называется ономастикой – (от греч. *Onomastike* – наука об именах и наименовании) и является разделом языкознания. Ономастика – это также совокупность собственных имен, имеющих в языке. Данная наука использует различные методы языкознания: исторический, картографический, сопоставительный (сопоставление собственных имен различных языков), этимологический и др. Раздел ономастики, изучающий топонимы, собственные имена географических объектов, называется топонимикой (от греч. *Торос* – место и *опута* – имя); совокупность топонимов какой-либо территории называется топонимией, например: топонимия Хакасско-Минусинской котловины.

Все географические названия имеют свой смысл. Никакой народ не называл реку, озеро или селение «просто так», случайным сочетанием звуков. Следовательно, объяснить можно любое, даже самое сложное и на первый взгляд непонятное географическое название. Язык народа не является чем-то застывшим, он изменяется, развивается, некоторые слова исчезают совсем, некоторые меняют свой смысл. Поэтому трудно бывает найти объяснение имени той или иной речки, села, города. Но что удивительно, благодаря названиям в наши дни звучат вышедшие из употребления, давно забытые слова родного языка, слова чужих и даже исчезнувших, мёртвых языков. За каждым словом стоят удивительные истории, часто легенды, а иногда и курьёзы.

Цель данной работы заключалась в том, чтобы выяснить, как появилось название нашего села.

Задачи исследования

1. Выяснить происхождение, провести структурно-словообразовательный анализ топонимов.
2. По мере возможности интерпретировать топонимы с лингвоэтнической точки зрения.
3. Определить происхождение названия села Большой Хабык.

Село Большой Хабык основано в 1775 г., в пятнадцати километрах от г. Кортуз, на берегу реки Хабык переселенцами из центральной губернии России.

Р. Хабык – правый приток р. Сыды, являющейся правым притоком р. Енисей и протекающей по территории Краснотуранского и Идринского районов. С хакасского языка переводится как «подарок».

Топонимический словарь Хакасско-Минусинского края объясняет происхождение слова «Хабык» от названия реки, на которой стоит село.

По характеру топонимических объектов различают гидронимы (греч. *Hydor* – вода, влага) – названия водных объектов, в том числе:

- пелагонимы (греч. *Pelagos* – море) – название морей,
- лимнонимы (греч. *Limne* – озеро) – название озер,
- патамонимы (греч. *Potamos* – река) – названия рек,
- гелонимы (греч. *Helos* – болото) – название болот [2].

С XVII в. начинается активное освоение Сибири русскими. Наличие контактов с местным кочевым населением обусловило восприятие большинства гидронимов русскими первопоселенцами в готовом виде, а затем их применение в качестве топооснов для именованя поселений. В ходе данного процесса в ойконимии актуализируется принцип номинации относительно другого объекта. В ойконимии Приенисейской Сибири до XVII в. наиболее популярна номинативная модель отгидронимического именованя поселений. Семантика этой модели – выражение пространственных отношений, а именно фиксация места нахождения поселения на берегу реки, речки или ручья, при этом гидроним является мотивирующей основой для ойконима. Установки: «привязка» к известному окружающим, обозначенному естественно-природному объекту-ориенту. Смысл: не изменить ландшафт, а «встроиться» в него.

Большое значение отгидронимической модели номинации объясняется исторически: основными путями проникновения и продвижения первопроходцев по Приенисейской Сибири были именно реки. На карте современной Приенисейской Сибири сохранились названия: г. Енисейск (бывший Енисейский острог на р. Енисей 1619 г.), г. Туруханск (бывшее Турухан-

ское зимовье на р. Турухан XVII в.), г. Канск (бывший Канский острог на р. Кан 1636 г.), г. Абакан (бывший Абаканский острог на р. Абакан 1675 г.) и другие.

Приведенные названия образованы по отгидронимической номинативной модели, так же, как и название села Большой Хабык, иначе можно назвать модель «перенос имени», например: р. Бирюса – д. Бирюса, р. Ужур – п. Ужур, р. Талая – д. Талая, р. Хабык – д. Хабык

Имя реки распространяется на местность вокруг неё и поселения, расположенные на её берегах. (Если их несколько, они могут именоваться словосочетаниями, включающими характеризующие определения Большой, Малый, ориентиры относительно русла реки Верхний, Средний, Нижний, Усть-, особенностей реки Сухой, Мокрый и т. д.). В рассматриваемой модели номинатор осуществляет перенос наименования, переводя топоним в другой тип: река – деревня. Эта модель «работает» без участия словообразовательных элементов, на основе метонимического переноса [1].

В заключение отмечаем, что писать «биографию» названий непросто. Нужно погружаться в древние языки, изучать жизнь людей прежних времен. Часто помогают лингвистам история, археология, география, этнография, астрономия и другие науки. Многие топонимические загадки уже решены, но над чем-то ученые ещё продолжают ломать голову.

Топонимический материал составляет значительную часть лексики любого языка и заслуживает того, чтобы его изучали. Общие задачи такой работы: поднятие языковой культуры, совершенствование различных форм устной и письменной речи. Все это требует понимания смысла слова. Работа с топонимами расширяет кругозор, способствует формированию речевых навыков, прививает любовь к родному краю.

Библиографический список

1. Васильева С.П. Способы и средства выражения категории пространства в топонимии Приенисейской Сибири // Язык и культура. Вып. 7. Т. IX. Актуальные проблемы современной филологической науки. Киев: Изд. дом Д. Бураго, 2004. С. 161–169.
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 200 с.

ТРАДИЦИОННАЯ ОБРЯДНОСТЬ ПОВОЛЖСКИХ НЕМЦЕВ В ИДРИНСКОМ РАЙОНЕ

Луиза Рехлова

*Руководитель учитель истории и обществознания МКОУ «Стахановская СОШ»,
с. Майское Утро, Идринский район*

Г.К. Егорова

*Научный консультант В.А. Дятлова
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Важной сферой духовной культуры любого народа является обрядность, национальные праздники. Эти праздники приурочены, как правило, к датам календарного цикла и повторяются из года в год. Большинство календарных обычаев тесно связаны с хозяйственными занятиями и имеют главную цель – обеспечить хороший урожай, приплод скота и удачу во всех делах.

В данной работе проведен сравнительный анализ традиционной обрядности российских немцев, проживающих на юге Красноярского края, и немцев, проживавших в Омской, Новосибирской областях, Алтайском крае. В процессе исследования использовались беседы-интервью с информантами Э.И. Велькер, Э.Д. Гейль, А.Д. Креймер, проживающих в с. Майское Утро, с. Идринское, работа с научными фондами краеведческого музея им. Н.М. Мартынова г. Минусинска и материалы В.Г. Чернышёвой («Обряды немцев Минусинского района») [6], В.Г. Бандуриной (Тиуновой) («Традиции и обряды поволжских немцев в селе Николаевка Краснотуранского района»), Т.Б. Смирновой [5]. Цель работы заключалась в выявлении общих и специфических черт в традиционной обрядности поволжских немцев юга Красноярско-

го края и немцев, проживающих в других сибирских областях, при этом внимание уделялось специфике праздничных блюд на Рождество, Новый год, Пасху, Масленицу, Троицу.

В Идринском районе живут немцы – протестанты-лютеране, в Краснотуранском и Минусинском районах: протестанты-лютеране, община евангельских христиан-баптистов, адвентисты 7 дня (зарегистрированы в с. Николаевка Краснотуранского района) [6]. В районе живут поволжские немцы, прибывшие в 1941 г. В большинстве случаев они получили со стороны местного населения сочувствие и сострадание, доброе отношение, участие в судьбе переселенцев, что позволило многим из них найти здесь вторую Родину. Со временем произошел процесс взаимовлияния, взаимопроникновения двух культур. Отдельные немецкие семьи селились рядом на одной улице. В основном соседями были семьи, интернациональные по составу.

Центральное место в зимнем календарном цикле немцев Сибири – дни с 25 декабря по 6 января. 25 декабря – Рождество (Weihnachten), открывающее зимний праздничный период, один из важнейших христианских праздников, установленный в честь рождения Иисуса Христа [8]. В южных степных районах, где не было елей, украшали любое дерево, при этом использовали бумажные гирлянды, конфеты, яблоки. Специально выпекалось фигурное печенье в форме различных животных, которое также вешалось на елку. Часто под дерево или на него ставили свечи. Раньше все украшения, в том числе и свечи, делали сами. В сёлах юга края к Рождеству дом украшался еще и ветками лиственных деревьев. Этот обычай является более древним, чем обычай ставить елку. Многие колонисты, украшая дом, прикрепляли зеленые ветки к окнам, на стены, перед столом [3]. В Идринском районе такая традиция существовала задолго до появления немцев в Сибири.

В доме Эмилии Яковлевны Гейль (Науман), самой пожилой в немецкой диаспоре села Идринского, ей 91 год (30 ноября 1921 г. р.), много лет проходят молитвенные собрания в воскресные дни [2]. Собираются по 25 человек с 14 до 16 часов. Верующие строго соблюдают предрождественский пост. Для них Адвент рассматривался как период духовной подготовки к празднованию Рождества. По воспоминаниям информанта Велькер Эллы Иогановны: «Накануне Рождества все члены семьи должны помыться 24 декабря (до обеда) и надеть праздничную одежду, по возможности – новую. Все хозяйственные дела должны были быть закончены до начала праздника, во время Рождества и последующей за ним рождественской недели (Weihnachtswoche), т. е. до 1 января, можно было только готовить пищу и кормить скот». «По поверью, – отмечает Т.Б. Смирнова, – нарушивших этот запрет ожидали различные несчастья» [5]. В двух сёлах Алтайского края – в с. Камышенка Табунского района и с. Орлово Немецкого национального района – к рождественскому столу не готовили мясных блюд [4].

В Идринском районе важной принадлежностью праздничного стола были каши из различных злаков, бобовых растений. Согласно народным представлениям употребление в пищу на Рождество большого количества зерен должно способствовать хорошему богатому урожаю в наступающем году [7]. Особое значение придавали хлебу – символу богатства и благополучия. Хлебу приписывались также способности отгонять болезни, придавать силу, сохранять здоровье. 24 декабря хлеб рано утром выпекала из лучшей белой муки старшая женщина в семье. С него и начинали ужин. Куски этого хлеба, посыпанные солью, в рождественскую ночь давали скоту [4]. Считали, что это должно отвести от домашних животных болезни и обеспечить хороший приплод скота.

После рождественского ужина вся семья собиралась у ёлки: «Der Christbaum ist der schönste Baum» (Дерево Христа – самое прекрасное дерево). На Рождество распространен обычай дарить подарки. С 25 по 31 декабря шла особая неделя – Рождественская неделя (Weihnachtswoche). В ночь с 31 декабря на 1 января празднуется Новый год. Новогодний праздник немцы называют Сильвестр (Silvester) в честь святого, чей день поминовения приходится на 31 декабря.

Мы обратили внимание на то, что в период с конца декабря – начала января идет совмещение русских и немецких праздников. Поскольку в России религиозные праздники отмечаются по юлианскому календарю, многие немцы празднуют сначала немецкое Рождество, а потом Новый год.

Весенняя обрядность у немцев – самая яркая из всего годового цикла. Из весенних празд-

ников у сибирских немцев наиболее распространенными являются Масленица и Пасха. Русские традиции оказали большое влияние и на праздничные обряды конца зимнего цикла, что проявляется в праздновании Масленицы (Fastnacht). Большое внимание на Масленицу уделяется пище. Изобилие сытной и жирной пищи объясняется тем, что это последние дни перед Великим постом. Самой популярной едой на Масленицу являются блины, которые часто фаршируют мясом, а также другие мучные изделия – пироги, пончики, оладьи [3]. Во второй половине XX в. немцы вместе с русскими начинают праздновать проводы русской зимы, и эти два праздника фактически совмещаются [5]. В этот день устраивались всевозможные соревнования. Обязательными были скачки молодых парней на лошадях. Они происходили на главной улице деревни и собирали большое количество зрителей. Лошадей украшали лентами, бумажными цветами. Устраивались танцы, катания на санях вокруг деревни семьями, причем иногда молодежь и дети катались отдельно от взрослых. Кульминационным моментом в праздновании является масленичный костер. После Масленицы наступает Великий пост, а после 40-дневного поста – Пасха (Ostern), или Воскресение Христово. Она считается одним из наиболее радостных праздников, является подвижным праздником и отмечается в период с 22 марта по 25 апреля, в воскресенье после первого полнолуния, которое наступает после весеннего равноденствия. Символом Пасхи является пасхальное яйцо (Osterei). В христианском смысле – символ Воскресения, скорлупа означает могилу, из которой выходит живое существо. Пасхальный заяц (Osterhase) с XVI века приносит детям яйца. Сейчас пасхальный заяц – любимец всех детей. В Германии и других немецкоязычных странах он очень популярен. Накануне Пасхи его можно встретить везде: на шторах и полотенцах, на дверях и на окне; от шоколадного и привычной мягкой игрушки до деревянных, керамических и даже восковых. Фантазиям на тему зайцев нет счету [8].

Последнее воскресенье предпасхального поста называется Пальмовым воскресеньем (Palmsonntag). У русских – Вербное воскресенье – последнее воскресенье перед Пасхой, и этим воскресеньем начинается Страстная неделя. В этот день освящали ветки вербы. Считалось, что такие ветки должны защищать от злых сил. Вербу ставили в доме, помещали в хлеву, для повышения плодородия земли втыкали четыре вербные ветки по краям поля. После этого начинается Страстная неделя (Karwoche), последняя неделя Великого поста. Четверг на Страстной неделе носил название «Зеленого четверга» (Gründonnerstag), русские в Идринском районе его ещё называют Чистым четвергом. В этот день на столе обязательно была свежая зелень, варили зеленые щи с крапивой. В доме и во дворе устраивали генеральную уборку, белили, стирали белье, подметали и посыпали песком улицы, мылись. В пятницу в деревне прекращались все работы, ни в коем случае ничего нельзя было прибавать, так как молоток и гвозди рассматривались как орудия страданий Христа. В Страстную пятницу разрешалось лишь печь хлеб, считалось, что этим можно радовать Бога. Весь день немецкие крестьяне проводили в молитвах. Страстную пятницу очень ждали дети. Так как в четверг переставали звонить колокола, в пятницу по деревне ходили 10-15-летние подростки с трещотками в руках и объявляли время. Иногда вместо трещоток использовали обычную доску, по которой стучали молотком. Страстная суббота (Karsamstag) – последний день перед Пасхой.

В Германии яйца стали освящать примерно с IV в., и уже тогда их красили в разные цвета (в основном – в красный). Красные яйца были самыми популярными – как цвет жизни, цвет солнца, цвет крови, что пролил Христос, но затем яйца уже серебрили и золотили, усеивали красивыми пятнышками, на них рисовали фигурки. В Идринском районе для окрашивания яиц использовали отвар свеклы, луковую шелуху, шерсть, а также траву чабрец, что растет в березовых лесах, которую еще называли «яичная трава» (Eierkraut), яйца получались зелено-коричневого цвета.

У всех российских немцев в субботу красили яйца и готовили праздничные пасхальные кушанья. У немцев Сибири пасхальный обед начинался с разрезания яйца на столько частей, сколько членов было в семье, и для семейного благополучия каждый должен был съесть кусочек [5].

Новой для нас явилась информация: накануне праздника Воскресения Христова «заяц» прячет от ребятишек в траве, в саду, в лесу пасхальные яйца, которые дети к удовольствию родителей в дни праздника с рвением ищут.

В ходе работы с информантами мы выяснили, что сегодня наши немцы могут поставить на Рождество блюда, заимствованные в результате этнокультурных контактов с соседними народами [2]. Из заимствованных русских первых блюд наиболее распространены были щи. Излюбленным блюдом немцев были пельмени, попавшие на немецкий стол через русскую кухню. Немцы переняли у русских холодец, который стал неотъемлемым элементом рождественского стола. Из мучных изделий заимствованы куличи, традиции чаепития, квас.

Самыми любимыми праздниками являлись Троица (Pfungsten) и Духов день (Pfungstmon) – праздники торжества весны начинающегося лета, бывают в конце мая – начале июня, отмечаются в воскресенье (называется также «Золотое воскресенье» – «Guldensonntag» и праздник «Blumenfest») и следующий за ним понедельник на 50-51 дни после Пасхи. Во время этих праздников проводились такие игры и обряды: из леса приносят майское дерево, украшают церковь и дома букетами из веток и весенних цветов. Его украшали цветными бантами, лентами, кусочками колбасы, пирожками, шелковыми платками позолоченными, крашенными или просто белыми яйцами, а также могли украсить верхушку венком из березовых веток.

Из обрядов и праздников летне-осеннего цикла наиболее важным является праздник урожая. Праздник по случаю убоя скота у немцев не празднуется. Основная идея праздника урожая – благодарение Бога за урожай, собранный в этом году, и просьбы о будущем урожае.

Выполненный анализ позволяет заключить, что традиционная обрядность немцев в Западной Сибири сохранилась в большей степени, так как здесь немцы живут отдельными поселениями. На юге же Красноярского края имеются только два немецких поселения в Краснотуранском районе: с. Николаевка и с. Александровка. В Идринском районе поволжские немцы проживают в сёлах, состоящих в основном из русских или многонациональных по составу. Как следствие, взаимовлияние и взаимопроникновение немецкой и русской культур выражена здесь в существенно большей степени.

Библиографический список

1. Дитц Я.Е. История поволжских немцев – колонистов / под науч. ред. доцента И.Р. Плеве. Москва: Готика, 1997.
2. Информант Гейль Эмилия Яковлевна.
3. Курманова С.Р. Пища немцев Западной Сибири во второй пол. XIX – нач. XX вв. Омск, 2010.
4. Рублёвская С.А. Традиционная обрядность немцев Сибири / под ред. Н.А. Томилова. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1980.
5. Смирнова Т.Б. Этнография российских немцев. М., 2002.
6. Чернышёва В.Г. Обряды немцев Минусинского района // Мартьяновские чтения. Минусинск, 1992.
7. Чигирёва А.С. Колонисты из Европы / Идринский вестник. 2013. 17 мая.
8. Шишкина-Фишер Е.М. Немецкие народные календарные обряды, танцы и песни в Германии и России. М.: Готика, 2002.

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ДИАЛЕКТНЫХ ПОСЛОВИЦАХ ЭТНИЧЕСКИХ НЕМЦЕВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Виктория Красикова

Руководитель учитель немецкого языка МБОУ СОШ № 1, г. Бородино

Стебунова Н.Е.

Научный консультант В.А. Дятлова

КГПУ им. В.П. Астафьева

Вокруг живут люди разных национальностей – русские, армяне, татары, немцы. То и дело слышатся обрывки речи на других языках, иногда это просто слово, иногда песня, а иногда пословица. Культуры разных народов в результате взаимовлияния и взаимопроникновения приобретают специфические черты, что прежде всего отражается в языке.

В конце XX в. возникают такие науки, как антропологическая лингвистика и лингвокультурология, которые исследуют различные аспекты взаимодействия языка и культуры, осмысливают сущность понятия «картина мира» с точки зрения лингвистики, культурологии, этнологии, определяют, в том числе, место диалектных пословиц и поговорок в картине мира. Базовыми понятиями антропологической лингвистики являются «человек и естественный язык в их объективно существующей взаимосвязи: человек вне языка не существует, язык вне человека существовать может только как исторический памятник. При помощи языка человек картирует не только окружающий его мир, но и себя в этом мире» [3, с. 11].

Существует несколько причин, «почему исследование влияния иноязычного окружения на речевое поведение немцев-билингвов представляет особую важность для лингвистики. Во-первых, это связано с уходом из жизни старшего поколения носителей языка; во-вторых, с постоянно увеличивающимися масштабами ассимилирующего воздействия русского языка на диалект; в-третьих, в связи с продолжающейся эмиграцией российских немцев в Германию» [5, с. 8]. Следует отметить, что на территории Красноярского края представители немецкого национального меньшинства не образуют замкнутой общности, объединенной территориально в хозяйственном, культурном и языковом отношении. Этнические немцы представляют собой небольшую в численном отношении группу (по статистическим данным, 37 тыс. человек), рассеянную среди многонационального населения [2, с. 49].

Внешние условия жизни, материальная действительность, культура и язык определяют сознание людей и их поведение, что находит отражение в грамматических, лексических и фразеологических формах языка, т. е. язык является посредником, отражателем образа мира, который складывается у этнических немцев в процессе постижения ими многообразия мира и общения. Перед нами встала проблема: выяснить, каким образом пословицы этнических немцев приобретают специфические черты, характерные для языковой картины мира русского человека?

Цель работы – анализ диалектных пословиц через выявление механизма влияния русской реальности на немецкий язык. Для достижения поставленной цели требовалось решение следующих задач:

- раскрыть содержание исходных понятий (языковая картина мира, антропологическая лингвистика, билингвизм);
- изучить теоретический научный материал о пословицах этнических немцев;
- проанализировать национально-специфические черты диалектных пословиц, соответствующих реалиям языковой картины мира русского человека;
- собрать и проанализировать диалектные пословицы немцев г. Бородино.

Язык немцев, живущих на российской территории вот уже почти три столетия, являет собой один из примеров того, как элементы языка окружения (русского) проникают в язык этнических немцев. Во взаимодействии и контактировании находятся так называемые языковые острова – относительно небольшие замкнутые языковые и поселенческие общности внутри относительно большей иноязычной области. Определенно, что большему влиянию подвергается язык меньшинства. Основными причинами проникновения, а затем и изменениями языка этноса является то, что:

– языковая картина мира российских немцев подвергается влиянию и воздействию со стороны русского окружения в связи с долговременным отрывом от литературного немецкого языка,

– на языковую картину мира российских немцев оказывают воздействие как интернациональные, так и национально-специфичные черты русского языка.

Национально-культурная специфика легко вычленяется в диалектных пословицах и поговорках, содержащих реалии, труднее – в пословицах и поговорках, не содержащих реалии. Диалектные пословицы и поговорки рассматриваются как специфичные способы языковой репрезентации особенностей картины мира этнических немцев, они способны обеспечить базовые компоненты картины мира русского окружения, приспосабливаясь к языку большинства.

Согласно Максусу Вайнрайху, условием возникновения лингвистической интерференции является языковой контакт, под которым можно понимать либо «речевое общение между двумя языковыми коллективами», либо учебную ситуацию. «Два или несколько языков находятся в контакте, если ими попеременно пользуется одно и то же лицо. Таким образом, местом осуществления контакта являются индивиды, пользующиеся языком». Следствием контактирования языков часто является интерференция, т. е. «случаи отклонения от норм каждого языка, происходящие в речи билингвов в результате их знакомства с более чем одним языком» [8, с. 4].

Э. Хауген определяет интерференцию как «лингвистическое частичное совпадение (overlap), при котором языковая единица оказывается элементом двух систем одновременно, или как наложение двух языковых систем» [6, с. 70]. В.Ю. Розенцвейг считает, что «интерференция – это нарушение билингвом правил соотношения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы» [4, с. 28]. «Интерференция (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [7, с. 33]. При интерференции происходит не смена языка, а изменение одного языка под влиянием другого.

Изучая явление проникновения в языке российских немцев, необходимо подчеркнуть, что среди лингвистов нет единого понимания сущности данного явления. Так, одни ученые связывают явление интерференции с языковой нормой, другие – с лингвистическим переплетением. Одни трактуют это понятие широко, включая в его содержание явление заимствования, другие – узко, ограничиваясь лишь нарушениями норм в речи. Классическим определением интерференции до сих пор служит определение, предложенное У. Вайнрайхом: «Интерференция – это изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого языка, причем не имеет значения, идет ли речь о родном, исконном для говорящего языке, или о втором языке, усвоенном позднее» [8, с. 6].

Как правило, ученые связывают интерференцию с отрицательным результатом – отклонениями, нарушениями в речи. Например, Е.М. Верещагин рассматривает интерференцию как «нарушение правил соотношения контактирующих языков, которое проявляется в его речи отклонением от нормы» [1, с. 62]. Интерференция в широком понимании – это изменение в структуре языковой системы в результате контактирования двух языков. Интерференция в узком понимании – нарушение норм языка.

Необходимо различать межъязыковую и внутриязыковую интерференции. Межъязыковая интерференция возникает при языковом контакте в ситуации естественного и искусственного, а внутриязыковая интерференция, согласно общепринятой концепции, понимается как результат взаимодействия литературного языка и диалектов, проявляющийся в виде региональных вариантов или разновидностей литературной речи.

Нами проанализированы как межъязыковая, так и внутриязыковая интерференции в речи российских немцев, проживающих в г. Бородино, а именно, функционирование немецких диалектов вдали от исторического языкового массива под влиянием языка иноэтнического окружения. Интерференция, как правило, обнаруживается при контактировании неродственных языков, так как каждый из языков располагает своей системой фонетических, лексических и грамматических средств. Исходя из этого, можно выделить и различные виды уровневой интерференции: фонетическую, грамматическую, лексическую и синтаксическую. Проблема интерференции является одним из самых сложных вопросов, имеющих отношение к языковому взаимодействию, поэтому нам было особенно важно исследование механизма интерференции на примере языка немцев г. Бородино, испытывающего на себе влияние русского языка.

В табл. 1 представлена характеристика информантов-носителей немецкого языка, которые участвовали в исследовании: этнические немцы г. Бородино (4 человека), ст. Солянка (1 человек).

Участники опроса

Ф. И. О.	Год рождения	Местожительство	Этнический характер	Состав населения
Информант 1	1979	г. Бородино	Немка	Учитель
Информант 2	1948	г. Бородино	Немка	Учитель
Информант 3	1934	г. Бородино		Тренер
Информант 4	1932	г. Бородино	Немка	Пенсионерка
Информант 5	1934	ст. Солянка	Немка	Пенсионерка

В табл. 2 представлены некоторые результаты исследования влияния русского языка на немецкий диалект информантов и определение специфики языкового пространства этнических немцев г. Бородино в диалектных пословицах.

**Примеры внутриязыковой (ВЯ) и межъязыковой (МЯ) интерференции
в исследуемых диалектных пословицах**

Пословицы этнических немцев. Литературный вариант	Уровни интерференции			
	фонетический	грамматический	лексический	синтаксический
1	2	3	4	5
1. Stielle Vota sind tief. – В тихом омуте черти водятся. Литературный вариант – Stille Wasser sind tief	Stielle – перед удвоенным согласным должен быть краткий i (ВЯ)	Vota – в ед. ч. Wasser = Vota произошел перенос числа им. сущ. со мн. на ед. (МЯ) Изменение рода: в рус.яз. в жен. роде (МЯ)	Нем. – Wasser, рус. – Vota (МЯ) Образ «тихо-го оmuta» представлен в словах: «Stille – тихие и Vota – вода; черти водятся – tief»	-
2. Das kurz Fair brennt für die anderen, a selbst stirbt. – Свеча горит для других, а сама умирает. Литературный вариант – Das kurze Feuer brennt für die anderen und selbst stirbt	For – für Fair – Feuer (ВЯ)	Kurz= kurze: т. к. это слабое склонение имен прилагательных. В диалекте происходит упрощение системы скл. имен прилагательных (ВЯ)	Feuer-Fair Образ этой пословицы представлен словами: Feuer – огонь – свеча; brennt für die anderen – горит для других; selbst stirbt – сама умирает	Перенесение конструкции сложносочиненного предложения с русским сочинительным союзом а (нем. und) (МЯ)
3. Der Mensch is plint, wenn er nit sieht in di Natur Gotteshaus. – Слеп тот, кто не видит в природе дома божьего. Литературный вариант – Der Mensch ist blind, wenn er in der Natur kein Gotteshaus sieht	Is – сокращённый вариант глагола-связки ist; Blind – plint, kein – nit, di – der (ВЯ)	Di= die сокращённый вариант die (in di Natur), но в данном случае должен быть дат. п. ед.ч. жен.р. (in der Natur) (ВЯ) sieht (sehen) – смотреть (куда?) – перенос управления глагола с русского языка на немецкий (wohin? – in die Natur) (ВЯ, МЯ)	Образ этой пословицы представлен словами: blind – слепой; sieht kein – не видит; Gotteshaus – дом божий	В придаточном предложении сказуемое стоит не по нормам немецкого языка, нарушена рамочная конструкция. (ВЯ, МЯ)

1	2	3	4	5
4. Di Muma liebt, dr Vater schlacht, dass das Kind richtig in Lewa steht. – Мать любит, отец наказывает, чтобы дитя правильно шло по жизни. Литературный вариант – Die Mutter liebt, der Vater schlägt, damit das Kind richtig im Leben steht	Di и dr – сокращённые формы артикля, dass= damit, Muma= Mutter, Lewa=Leben. (ВЯ)	In = im: дат.п., с.р. (артикль dem, значит, и слияние предлога с артиклем должно быть im) (ВЯ)	Образ этой пословицы представлен словами: Die Mutter liebt – мама любит; der Vater schlägt – папа бьёт; das Kind – ребёнок; im Leben steht – в жизни стоял; richtig – правильно	Замена союзов dass=damit (МЯ, ВЯ)
5. Viele Fleima, viele Treima. – Много мечтаний, много страданий. Литературный вариант – Viele Leiden, viele Träume	Fleima- Leiden, Treima – Träume. (ВЯ)		Образ этой пословицы представлен словами: Leiden – страдание; Träume – мечты; viele – много	

Всего собрано 22 пословицы, составлена картотека. Анализ данных пословиц по языковым уровням показал, что больше всего разница между диалектами и немецким литературным языком (внутриязыковая интерференция) проявляется на фонетическом и грамматическом уровнях; влияние русского языка (межъязыковая интерференция) зафиксировано в синтаксической и лексико-грамматической областях (рис.).

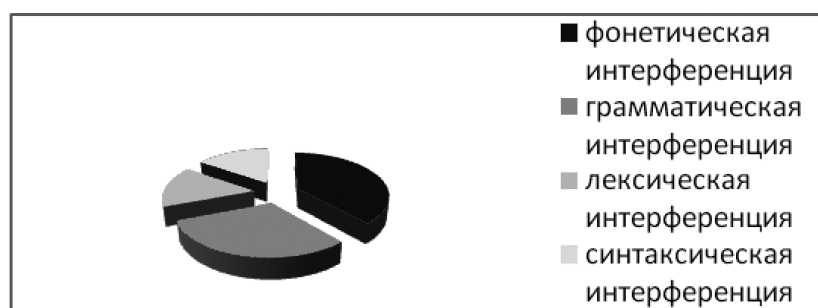


Рис. Интерференция в диалектных пословицах немцев г. Бородино

Таким образом, в результате обработки данных исследований удалось выяснить следующий механизм влияния и воздействия языка окружения на язык этноса при отсутствии связи с основным языковым ареалом:

- 1) буквальный перевод, когда не дифференцируется подчинительный союз (пословица № 3);
- 2) устная форма разговорной речи, незнание грамматических правил информантами (пословицы № 2, 3, 4);
- 3) интерференция чужого языка, т. е. перенос определенных грамматических структур и правил из русского языка в немецкий диалект (пословица № 1, 2);
- 4) замена звуков и сокращение звуков во всех исследуемых пословицах (пословицы № 1–5, диаграмма 1);
- 5) семантическое значение совпадает, но присутствуют заимствования из русского языка (пословица № 1).

Изучив научный материал о пословицах этнических немцев, собрав и проанализировав диалектные пословицы немцев г. Бородино, мы пришли к выводу, что носители немецкого языка создают свою, особую языковую картину мира. С течением времени некоторые моменты немецкого языка этноса приобретают специфические черты, характерные для языковой картины мира русского человека. В беседах с респондентами, в процессе обобщения полученных данных возникла мысль продолжить исследование заимствованных русских слов, диалектизмов в речи этнических немцев г. Бородино, так как создаваемая ими языковая картина дает возможность проследить взаимодействие двух языков.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М. К характеристике билингвизма эпохи Кирилла и Мефодия // Советское славяноведение. № 2. 1966. С. 61–65.
2. Дятлова В.А. К вопросу о методике диалектологических исследований // В помощь исследователям истории, языка и культуры российских немцев: материалы Международного научно-практического семинара. Красноярск, 8–11 ноября 2008 / отв. ред. В.А. Дятлова; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 48–72.
3. Малинович Ю.М. Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории: языковая реальность [Электронный ресурс] / Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2011. 382 с. URL: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=89858> (дата обращения: 13.11.2013).
4. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Л.: Наука, 1972. 28 с.
5. Сержанова Ж.А. Детерминирующие факторы речевого поведения этнических немцев в ситуации иноязычного окружения: дис. ... канд. филол. Наук. Красноярск, 2006. 178 с.
6. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. 1972. 1972. Вып. 6. С. 69–70.
7. Швейцер А.Д., Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. 197 с.
8. Weinreich, Languages in contact [Электронный ресурс]. 1953. С. 1–7. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 16.11.2013).

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СВАДЕБНЫХ ОБРЯДОВ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ И НЕМЦЕВ ИДРИНСКОГО РАЙОНА

Кирилл Березников

*Руководитель учитель биологии МКОУ «Малохабыкская СОШ»,
с. Малый Хабык, Идринский район*

Р.Ф. Вайс

*Научный консультант В.А. Дятлова
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Темп современной жизни очень быстрый. При таком темпе жизни люди, к сожалению, забывают о своих корнях, не задумываются о своей родословной. Человек, не знающий своих корней, истории своих предков, малой родины, не может по-настоящему любить свой народ, свою Родину. Обычаи, обряды, само проведение праздников передавались из века в век, от старших к младшим как великая драгоценность, общее богатство. В них человек раскрывал свой характер, свою душу, красоту, культуру. И чем дальше уходит время, тем актуальнее становится тема исследования исторических корней наших земляков.

Цель работы – выявление особенностей проведения свадебных обрядов российских немцев и немцев Идринского района Красноярского края. Подобные работы необходимы для расширения наших знаний о том, как жили наши предки.

1. Особенности проведения свадебных обрядов российскими немцами

Вся свадебная церемония у немцев тщательно продумана: игры, танцы, наряды гостей и новобрачных. Основные обряды: сватовство, рукобитие, приглашение гостей, обряд «вечер шума и грохота», наряд невесты. Большого внимания заслуживает свадебный обряд с национальным украшением венца (розенкранц) и букетов (штраус) [3]. Делается венец так:

на основу из проволоки вплетают цветы из цветной гофрированной бумаги, ёлочные украшения, а также капельки из воска на свиной щетинке. Таким же образом делают и букеты. Эти украшения хранятся и после свадьбы. Свадьбе предшествует сватовство (фрейерай). Сватают обычно за месяц до свадьбы. Свадебный наряд невесты – это, как правило, традиционная национальная одежда (die Nationaltracht). И только с начала XIV в. он дополнился белой фатой, в старину символизировавшей целомудрие, а в наши дни играющей роль эффектной детали [3].

Свадьба празднуется три дня. В первый день жених с друзьями забирают невесту из родительского дома и ведут в свой дом, где собираются на свадьбу. Обычно молодых усаживали во время застолья на самое видное место, в центре. После первых танцев и речей в честь молодых начинается обряд дарения. Крёстные дарят молодожёнам деньги, подушки, ткани и т. п. Вручение сопровождается песнями, частушками, танцами. В ответ невеста угощает их вином. Главным событием в свадебном обряде является снятие венца невесты [6]. Молодых усаживают в центре, а гости встают вокруг и поют соответствующую обряду песню. С невесты снимают венок и надевают платок. Она становится молодой хозяйкой.

На второй день свадьбы молодые угощают гостей блинами, а гости «чудят»: вновь пришедших мажут сажей, требуя откупа, переодеваются в жениха и невесту. Третий день называется «хвостик, или свадебный хвост». В этот день угощают сватов, поваров и всех тех, кто помогал в устройстве свадьбы [7].

2. Особенности проведения свадебных обрядов поволжскими немцами

Из статьи «Свадебные обряды поволжских немцев» Н.А. Вирфель мы узнали о том, как праздновали свадьбы поволжские немцы [6]. Уже с восьми до девяти часов утра музыканты размещались перед домом жениха и играли три хорала. Это являлось знаком для гостей: «Приходите, всё готово!». Первыми гостями были молодые друзья и подруги со стороны жениха и невесты. Их главными атрибутами были ленты на фуражке и букетик цветов на груди у мужчин, букетик цветов с лентами или без них у девушек. Гости молодых приходили в дома жениха и невесты, где их угощали вином или водкой с пирогом. Затем вся толпа во главе с женихом прибывала в дом невесты, чтобы её забрать.

Наряд невесты был преимущественно синих или голубых тонов, в некоторых общинах преобладал даже чёрный цвет (ранее наибольшей популярностью пользовались белые и кремовые оттенки) [8]. Наряд был украшен искусственными яркими цветами, на груди также был прикреплен большой букет, к которому крепились пёстрые ленты, развевавшиеся во время танца. Голову украшали свадебным венком (так называемый «Brautkranz», «Ufsatz», «Rosenkranz», «Schnatz»): большой жёсткий венок обёртывался цветной бумагой, с длинными негнувшимися концами на спине. Весь венок был покрыт искусственными цветами, между которыми находились светлые и цветные жемчужины и шарики, которые издавали звуки при малейшем движении девушки. На венке закреплялся длинный белый шлейф. Позже вместо искусственных цветов стали использовать живые.

Первый день свадьбы посвящался молодым, проводилось венчание, обряд одаривания молодых, было много танцев, песен, шуток, вечером проводили обряд «снятия венка» [3]. Второй день свадьбы принадлежал старшему поколению. Он носил карнавальный характер. Один из обрядов такой: кухарки встречают в дверях гостей и умывают их. Для опоздавших хозяек было приготовлено наказание: провинившуюся сажали в корзину с сажей и выпускали только под торжественный марш в исполнении музыкантов [7]. В течение дня гости обедали, ужинали, танцевали, играли. За ужином во время пения приходила женщина с метлой в руке и выгоняла всех из комнаты на кухню, в коридор, во двор и на улицу. Свадьба заканчивалась.

3. Свадебные блюда российских немцев

Существовал набор свадебных блюд: хлеб (брот). Рядом с хлебом ставили соль (зальц), изделия из сдобного теста (кухен) [3]. Это – пироги с посыпкой из масла и сахара (ривелькухе),

двойные булочки, пироги с ягодами. Раньше на свадебном столе обязательно была каша (пшеничная, просяная, ячменная). В настоящее время подают рисовую кашу с мясом. Мясных блюд на свадебном столе много: жаркое (проде), капуста, она является спутником долголетия и здоровья. Из напитков подавали кисель и ячменный кофе. На второй день готовили куриную лапшу (нудельзуппе). Свадебный стол у поволжских немцев одинаков был и у бедных, и у богатых: овощной суп, баранина, рисовая каша с сахаром и маслом, рисовый суп, клецки с мясом, мёдом [6].

4. Особенности проведения свадебных обрядов в Идринском районе Красноярского края в 50–60-х гг.

Мы опросили четырех информантов, которые сами были участниками свадебных обрядов немцев в 50–60 гг. В 40-х гг. свадьбы практически не проводились из-за низкого материального положения. Позднее, в 70-е гг., культуры начали больше перемешиваться, уходили из жизни пожилые люди, которые строго следили за соблюдением свадебных обрядов [4].

Свадебный обряд дает яркое представление о народном семейном быте, сложившемся в далеком прошлом. На свадьбах передавались обычаи и традиции немцев из поколения в поколение: фольклор: танцы, песни, частушки. В приготовлении к свадьбе принимало участие большая часть родственников, где передавались традиции приготовления свадебных блюд. При проведении свадеб у немцев есть общие черты и черты различия. Общим является то, что традиционный свадебный цикл состоит из трех этапов: досвадебный, свадебный и послесвадебный, каждый из которых связан с определенным обычаем.

Наряд невесты у поволжских немцев и немцев Сибири имеет много общего. Цвет платья выбирали обычно белого, синего, кремового, а поволжские невесты могли надевать и платья черного цвета, венок у невесты поволжских немцев был украшен светлыми и цветными жемчужинами, к букету, который был у невесты на груди, прикреплялись ленты, развивавшиеся во время танца.

О начале свадьбы у поволжских немцев извещали музыканты, которые играли три хора-ла подряд. У немцев Поволжья и Западной Сибири проводится венчание в церкви. У немцев Идринского района церквей не было, хотя бабушки читали молитвы из Библии. Свадьбу у немцев Идринского района вели сват и родители. Сват следил за очередностью соблюдения обрядности, танцев и угощал гостей вином.

У свадьбы немцев Западной Сибири есть свои особенности: при выходе молодых из церкви проходила игра «Бег за ключами»; при входе в дом жениха – молодые выпивают бокал вина, а невеста разбивает его за спиной; обряд – «переход невесты в дом жениха», когда из дома родителей невесту перевозят с приданым в дом жениха; на второй день у них проходят катания по улицам на быках; обряды – «Мытье гостей» и танец «Ганн-Якоб». Молодые люди имели возможность встречаться, знакомиться, показывать свои таланты, умения, образовывать пары.

Библиографический список

1. Бехер И.А., Калюга А.Е. К вопросу о депортации советских немцев.
2. Дятлова В.А. Из истории заселения немцами Красноярского края // Материалы международной научной конференции «Немцы в Сибири: история, язык, культура». г. Красноярск, 13–16 октября 2004 г. Красноярск: РИО ГОУ ВПО, 2005. С. 35–45.
3. Смирнова Т.Б. Особенности развития обрядности в диаспоре (на примере свадебных обрядов немцев Сибири) // Известия Алтайского государственного университета. 2008. № 4/2. С. 169–177.
4. Информанты: Арнгольд, Биккель, Билле, Вайс.
5. URL: <http://www.ru.wikipedia/> (ата обращения: 12.12.2013).
6. Вирфель Н.А. Свадебные обряды поволжских немцев. URL: html/virfel_doc.htm.
7. Ташкалова В.С. Свадебная обрядность российских немцев. URL: <http://www.comk.ru/> (дата обращения: 06.12.2013).
8. Путь в Сибирь. URL: <http://www.library.iks.ru> (дата обращения: 12.12.2013).

ТОПОНИМЫ ОКРЕСТНОСТЕЙ СЕЛА НИКОЛЬСКОГО

Вячеслав Ощепков

*Руководитель учитель русского языка и литературы МКОУ «Никольская СОШ»,
с. Никольское, Идринский район*

Р.В. Бахарева

*Научный консультант С.П. Васильева
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Географические названия – топонимы – отражают различные исторические процессы, в них можно найти информацию об истории заселения территории, условиях экономической жизни [3], особенностях географического рельефа.

Цель работы – представить комплексный анализ топонимов окрестностей села Никольского Идринского района Красноярского края.

Актуальность исследования определяется тем, что изучение топонимии родного села Никольского, одного из сел Идринского района Красноярского края, имеет воспитательное и лингвокраеведческое значение.

Достижение поставленной цели шло через решение следующих задач:

- изучить литературу по топонимике;
- выявить топонимы окрестностей Никольского и проверить их по словарям;
- составить топонимический мини-словарь окрестностей села Никольского.

Методы и приёмы исследования: описательный (сбор и систематизация материала, анкетирование, интервьюирование, изучение документов), ареальный, элементы этимологического, структурно-семантического.

Все собственные имена, выполняющие функцию географических названий, по общему согласию ученых, называются топонимами. Слово это образовано от греческих *топос* – «место» и *онима* – «имя», «название». Наука, занимающаяся изучением происхождения топонимов, их языковой принадлежности, называется топонимикой.

Топонимы делятся на три большие группы. К первой относятся *гидронимы* (от греческих *гидро* – «вода» и *онима* – «имя», «название») – названия водных объектов: рек, озер, морей, ручьев, родников, колодцев, болот. Вторую группу составляют *оронимы* (от греческих *орос* – «гора» и *онима* – «имя», «название») – названия горных систем, отдельных горных вершин, долин, впадин, возвышенностей, гряд, межгорных котловин, ущелий. В третью группу входят *ойконимы* (от греческих *ойкос* – «жилище», «обиталище» и *онима* – «имя», «название») – названия населенных пунктов: городов, поселков, деревень [5].

Таким образом, гидронимы, оронимы и ойконимы определенного региона страны составляют топонимическую систему данной территории.

Невозможно перечислить всех отечественных учёных, чьи труды посвящены топонимии. Среди современных топонимистов можно выделить А.П. Дульзона, Э.М. Мурзаева, В.Н. Топорова. Изучением топонимии Красноярского края занимались: С.П. Васильева, В.М. Мальцева, Е.И. Целебровская, А.П. Статейнов, Ю.Р. Кисловский, М.Н. Мельхеев.

По мнению В.М. Мальцевой, топонимия южных районов Красноярского края сложилась на основе различных языков: кетских, самодийских, тюркских, русского [3].

Первые поселенцы Никольска появились в этих местах 1841 г. Это были переселенцы из Пермской и Тамбовской губерний. Никольский приход был открыт 31 мая 1857 г.: выделен из Белоярского прихода. До 1854 г. село называлось Муравьевским, по фамилии губернатора Восточной Сибири графа Муравьева, а затем было переименовано по его имени и названо Николаевским [2, с. 41], а потом Никольским. Существует и другая версия: село названо в честь сына землемера, который одним из первых поселился на левом берегу Хабыка.

Село Никольское окружают населенные пункты Идринского района: Васильевка, Ново-

троицкое, Тоболка (бывший населенный пункт), Еленинск, Отрок, Адриха, Большой Хабык, Малый Хабык, Майский, Новоберезовка, Екатериновка, Мензот.

В современной топонимии активно употребляется номенклатурный термин «улица». Центральной улицей села Никольского является улица Ленина, так как традиционно главные улицы – Советская, Ленина. В честь героев Гражданской войны названа улица Партизанская. В 70-е гг. колхоз процветал. Для молодых семей построили жилье, новая улица стала называться Молодежной.

С гидрографическим объектом суши связано название улицы Набережная.

Среди однословных годонимов выделяются следующие модели:

1) посвящение государственным деятелям: окончание *-а* родительного падежа прибавляется к основе – улица *Ленина*;

2) суффиксальная модель с суффиксами относительности прилагательных *-ск*, *-н* – *Партизанская*, *Молодежная*, *Школьная*;

3) приставочно-суффиксальная модель – улица *Набережная*.

Основами для большой группы ойконимов служат русские мужские и женские имена – антропонимическая модель: н. п. *Васильевка*, *Еленинск*, *Екатериновка*, *Никольское*.

Естественно-географическая характеристика ойконимов включает такие модели:

1) ойконимы, указывающие размер объекта (*Большой Хабык*, *Малый Хабык*);

2) ойконимы, основа которых повторяет прежнее место жительства (б. н. п. *Тоболка*), *Пермяцкий Каратуз* – офиц. *Екатериновка*;

3) ойконимы, для которых основами служат гидронимы. Село *Малый Хабык* от реки Хабык (от хакасского «Хабыг») [1], село *Отрок* от реки Отрок (в переводе с тюркского – «остров»);

4) ойконим, в основе которого название храмовых праздников: с. *Новотроицкое* – происходит от названия христианского церковного праздника Св. Троицы и корня ново-;

5) один ойконим образован от основы, характеризующей местную растительность: с. *Новоберезовка*.

В наших материалах встретилось только одно название в форме описательных конструкций: д. *Зезезинская* – она же *Под хребтом* [4].

В неофициальных названиях населенных пунктов отражена национальная принадлежность жителей: с. *Новоберезовка* – неофиц. *Мордовская Деревня* [4].

К отличительным особенностям русской топонимии начального периода заселения данных территорий следует отнести наличие двух-трех вариантов названий: д. **Никольская** – *Киргизюль*, д. **Хабыцкая** – *Сухарева*, д. **Васильевка** – *Анжар* [4]. В процессе становления системы названий населенных пунктов в большинстве случаев закрепились русские названия, однако не всегда: д. Хабыцкая (Сухарева) – сейчас с. **Малый Хабык**.

Наиболее многочисленными на исследуемой территории являются суффиксальные образования. Из суффиксов самыми продуктивными является *-ск/ -к/ -овк/ -евк*. Присоединяется этот суффикс к русским основам: сёла *Никольское*, *Еленинск*, *Идринское*, пос. *Майский*, д. *Тоболка*, *Екатериновка*, *Васильевка*.

Сложные ойконимы – сложение с суффиксацией: село *Новотроицкое*, *Новоберезовка*.

Во все времена реки играли важную роль в жизни людей, это были пути передвижения, источники воды и пищи. В географических названиях гидронимов тюркского происхождения часто используется слово «река». До прихода русских на территории Идринского района проживали татары, поэтому названия рек и гор носят тюркские названия [3]: реки – Хабык, Киргизюль, Сыда, Отрок (в переводе с тюркского – «остров»), Каратуз.

Около села Никольского протекает речка Хабык (Хабыг). На юге Сибири проживали племена, говорившие на самодийских наречиях. В качестве общего названия реки они употребляли слова: бу, чу, ту, чага, бы [5, с. 5].

Через деревню протекает речка Киргизюль – левый приток реки Хабык. Киргизюль в переводе с тюркского языка обозначает «Кыргызский ручей» (Хыргыз Чул) [1], а правый приток реки Хабык – ручей Анжар («холодный ручей») [4].

Следует заметить, что слово «Киргизюль» произносится по-разному: Киргизюль (Идринский район), Кыргызджул (Назаровский район), Киргизюл (Ужурский район), Кургусуол (Орджоникидзевский район) [1, с. 191]. Это объясняется исторически: «переселенцы» были люди разных национальностей, и каждый народ по-своему произносил тюркские слова.

Притоки реки Хабык: Кружуль (Куружуль) – «сухой ручей» [4]; Каратуз (Большой, Средний, Малый) – тюркское КАРА – «черный» и шорское ТУЗ – «соль». Тогда Каратуз – «черная соль»; Туйлуг – *Тойлуг* (тюркское -ту- «гора» [1]; Корба – гидроним южносамодийского происхождения последним компонентом имеет -БА [1].

При образовании названий гор употребляются следующие географические термины:

- 1) оронимы, указывающие на географический объект: *гора Идринская*;
- 2) оронимы, характеризующие объект по различным качествам и свойствам объекта: *гора Каменушка*, *гора Сосенка*, *гора Лысая*;
- 3) по признакам, прямо или косвенно связанным с человеком, его жизнедеятельностью: *горы Маяк*, *Церковенка*;
- 4) оронимы нерусского происхождения: *горы Лутаг*, *Баштык*, *Ишо*, *Шойка*.

Как и в ойконимии, самым продуктивным способом словообразования является суффиксальный: *Идринская*, *Сосенка*, *Церковенка*, *Каменушка*.

Некоторые простые топонимы, нерусские по происхождению, в языке-основе имели сложный состав, включали два корня, но в русском языке для нас это слова с простой основой: *Гора Лутаг* (шорское название – *таг* – «гора» [4]); *Гора Баштык* (тюркское – *баш* – «вершина горы» [4]).

Одно из удивительных мест окрестностей – *Тесное место*. Существует две версии мотивации этого названия: первая – перевод с тюркского – «тесно реке», вторая – легенда (Купцы ездили с товаром по узкой дороге, с одной стороны – высокая Идринская гора, с другой – крутой обрыв к реке Хабык. В засаде сидели разбойники и нападали на купцов).

Большое количество микротопонимов образовано от фамилий, имен первопоселенцев.

Из воспоминаний старожилов:

– Многие поля и пашни названы по фамилии хозяина, так как в те далёкие времена земли захватывали и разрабатывали для посева злаков, эти люди жили зажиточно, так появились: *Баранов лог* (в память о Баранове), *Юдинские луга* (хозяин Юдин), *Горшковские поля* (Горшков), *Тяжелковские поля* (Тяжелков), *Грязновские поля* (Грязнов), *Жихаревские луга* (Жихарев), *Дилёв лог* (держал свою пасеку), *Поповские поля* (Попов), *Типикин лог* (Типикин имел свою заимку), *Сороковка* (владельцем был Сорокин).

На горе Малый Баштык есть место, которое называется *Часовенка*. Население *Никольска* составляли православные люди. В деревне не было церкви, и люди собирались на этом месте и молились.

Красивейшее место на реке Хабык – это *Васины Мосты*, которые были натянуты через речку на тросах. Они качались при передвижении по ним. Их сделал *Тарасов Василий*. Со временем их перестроили и сделали на сваях, теперь они не качаются, однако название сохранилось.

Таким образом, приведенные нами данные показывают, что русская топонимическая система окрестностей села *Никольского* сложилась в основном к началу XX в. Русские по происхождению топонимы составляют самый значительный в количественном отношении и поздний по времени появления пласт, отражая этапы русского заселения региона, начавшегося в XVIII в. Значительное число топонимов образовано от имен и фамилий основателей населенных пунктов или владельцев земельных угодий, отсюда многочисленность наименований в топонимии и микротопонимии с суффиксами *-ск*, *-к*, *-евк(а)*, *-овк(а)*.

Итогом нашего исследования стал «Топонимический словарь окрестностей села *Никольского*».

Любое географическое название исторично и является памятником культуры каждого народа. Уходят века, люди, события, но память о них остается в делах, воспоминаниях, в том чис-

ле и в топонимах – названиях городов, сел, улиц и площадей, рек, морей и гор. Перед нами, молодым поколением, стоит важная задача – не только знать происхождение топонимов, но и сохранить их для будущего.

Библиографический список

1. Бутанаев В.Я. Топонимический словарь Хакасско-Минусинского края / Лаборатория этнографии НИС ХГУ. Абакан, 1995.
2. Енисейская губерния. Список населенных мест по сведениям 1859 г.: Р. Мааком. Спб, 1864. С. 41.
3. Мальцева В.М. Русская топонимия юга Красноярского края (история формирования) // Актуальные проблемы истории Саяно-Алтая и сопредельных территорий: материалы НПК; Хак. гос. ун-т. Абакан, 2005. С. 187–190.
4. Мальцева В.М. Тюркские топонимы юга Красноярского края // Ежегодник института саяно-алтайской тюркологии ХГУ им. Н.Ф. Катанова; ХГУ, Абакан, 1997. С. 60–63.
5. Шабалин В.М. Краткий топонимический словарь Кемеровской области. Кемерово, 1994.

ИСТОРИЯ СЕМЬИ БЕРЕТ НАЧАЛО СО СВАДЬБЫ

Яна Вайс

*Руководитель учитель истории МКОУ «Новоберезовская СОШ»,
с. Новоберезовка, Идринский район*

З.Г. Замкина

*Научный консультант В.А. Дятлова
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Каждый народ имеет свои вековые традиции и обычаи, которые определяют образ мыслей, стиль жизни и само будущее того или иного народа, связывают между собой поколения. Сколько стран и народов – столько и различных обрядов. У немецкого народа существует множество уникальных традиций, которые насчитывают не одну сотню лет.

Цель статьи – описание ритуала немецкой свадьбы. Отдельные традиции проведения современных свадеб нередко имеют много схожих черт у представителей разных народов. Однако все равно у каждого народа имеются в запасе свои собственные, неповторимые, своеобразные обряды и ритуалы. Не составляет исключения и самобытность немецких свадебных обрядов, уходящих своими корнями в глубокое прошлое и существенно отличающихся друг от друга в соответствии с регионом.

Образование немецких поселений в России

Массовое появление немцев в бывшей Енисейской губернии и нынешнем Красноярском крае можно условно поделить на три периода. Первый период: в конце XIX в. возникают поселения немцев-колонистов в Сибири, главным образом, с 1898 по 1911 гг. Это были переселенцы преимущественно из южной части Европейской России и из приволжских немецких селений [3].

Второй период: Красноярский край являлся местом высылки для немцев: в первую очередь речь идет о спецпереселенцах-кулаках. В отношении этих людей поступали специальные директивы даже во время Великой Отечественной войны из отдела кадров ИККИ г. Москвы о необходимости ведения среди них «политвоспитательной работы», о привлечении их к общественной работе, об оказании помощи в случае возникновения трудностей [5].

Третий период: переселение во время Великой Отечественной войны по Указу Президиума Верховного Совета СССР от 28.08.1941 г. «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья». История депортации немцев в наш край нашла свое отражение в материалах архивов Красноярского края [5].

Из истории проведения немецких свадеб на территории России

У немцев Сибири, как и у большинства других народов, весь комплекс свадебной обрядности можно разделить на три части: досвадебные обряды и обычаи, собственно свадьба и послес-

вадебные обряды [1]. Общение между девушками и юношами было ограничено строгими семейными и общинными установками. Свадьба носила договорной характер. Согласие родителей на брак было обязательным, а они придерживались, прежде всего, материальных соображений. Бытовало мнение, что «выходить надо за «равного», как в материальном, так и в религиозном направлении [4]. В прежние времена родители могли устроить свадьбу своих детей, даже не поинтересовавшись их мнением. Но чаще взаимные симпатии молодых людей учитывались.

Период между сватовством и свадьбой обычно составлял 3–4 недели. Наибольшее количество свадеб справлялось после уборки урожая, когда было много продуктов. Запрещено было играть свадьбы в пост перед Рождеством (Advent), в пост перед Пасхой (Fasten) или в период полевых работ [2]. За неделю до свадьбы приглашали гостей. Время начала свадебного обряда – 10–11 часов дня – также определялось традицией. С древних времен было принято начинать свадьбу до полудня, на подъеме солнца. Об этом говорит и само немецкое название свадьбы «Hochzeit» [2], что буквально означает «высокое время». Обряд бракосочетания совершался в церкви или молитвенном доме.

Во время свадьбы всем распоряжается ее «хозяин» (Hausvater). Он рассаживает гостей, следит за тем, чтобы у всех были еда и выпивка, произносит речи и предоставляет слово приглашенным, устанавливает порядок дарения подарков, организывает танцы.

Моя семья в России

Наша история начинается в далеком городе Саратове. Этот город некогда был разнообразен своим населением. За свою долгую историю торговой жизни он повидал не мало интересных историй, счастливых моментов и великих трагедий, оставивших свой след в сердцах тысяч жителей. Именно в этом городе в 1937 г. в немецкой семье родилась наша главная героиня, Нина Ивановна – моя прабабушка. Ее фотография представлена на рис. 1.

Семья была большая, состояла из восьми человек, было 4 брата и 2 сестры. Не прошло и четырех лет после её рождения, как начались беды. В 1941 г. после начала Великой Отечественной войны все немецкое население России переселяют за Урал, в далекие Сибирские земли.



Рис. 1. Фотография Нины Ивановны Вайс в молодости

Нина Ивановна уже с трудом вспоминает, как пришел приказ, как они несколько суток ждали пересылки. Еще тогда, ребенком, девочка поняла, что спокойной жизни пришел конец: они переезжали не понятно куда, зачем-то покидали свои дома, бросали все нажитое имущество. Забросили их в тайгу в деревню Сидориха. Трудно было, в годы войны особенно. Переехали уже поздней осенью, средств на существование не было, кушать было нечего. Но и это – не единственное несчастье, которое обрушилось на семью. Через несколько лет после переезда скончалась мама Нины Ивановны. Отец берет в жены другую женщину с пятью детьми, и семья возрастает практически в два раза. Прокормить такую ораву не просто. На работу родителей не берут, причину объяснять не желают, да и причина всем известна. Тяжело было под командатурой. «Русского языка мы не знали, в Саратове жили в немецком районе города» – вспоминала Нина Ивановна. Отношение местного населения к переселенцам было очень плохое. Люди бесследно пропадали, исчезали целыми семьями. Над ними постоянно смеялись, в школе над немецкими детьми издевались. Позднее, когда село стало погибать, вся семья перебралась в Новоберезовку.

Со своим будущим мужем Нина Ивановна была знакома с детства, еще в Саратове жили на одной улице, и сюда ехали в одном поезде, и поселили их в одно село. Зарегистрировались в 1962 г. в сельском совете. Свадьбы не было. На рис. 2 представлена фотография Нины Ивановны и ее мужа.



Рис. 2. Фотография Нины Ивановны и ее мужа

Семья тоже была большая, пятеро детей, четыре мальчика и девочка. Практически все дети остались в селе, одна дочь только переехала в Минусинск. С супругом Нина Ивановна прожила вместе долгих 50 лет. О своей жизни она вспоминает с улыбкой. Много всякого было в жизни, и хорошего, и плохого. На вопрос: «Хотели бы вернуться в Саратов или переехать в Германию?», отвечает твердо: «Нет, и детям не советую. Плохо к нам там относятся, хоть мы и свои. Да и ехать уже никуда не хочется, здесь наш дом».

Свадебные традиции немецкого народа в России

В 1979 г. супругов приглашают в г. Саратов на свадьбу к родственникам, которые вернулись после войны на свою родину. Молодожены играли свадьбу по старинным немецким традициям, со всеми обрядами. По воспоминаниям Нины Ивановны, свадебная церемония началась с обряда сватания и помолвки. Невесту сватал отец жениха. Затем следовала помолвка, после которой начинались приготовления к свадьбе. Утром, в день венчания, к дому жениха из дома невесты отправилась процессия с приданым. Затем следовала помолвка, после которой начинались приготовления к свадьбе. За одну-две недели до нее приглашали гостей.

Существовало поверье, что в период между обручением и свадьбой жениху и особенно невесте угрожает опасность. Поэтому невеста ходила в платке, старалась по вечерам не выходить на улицу, носила с собой волшебные защитные травы, за один день до свадьбы принимала очистительную ванну. Накануне свадьбы устраивали шумный девичник и мальчишник.

На следующий день во время церемонии невеста имела при себе в кармане хлеб и соль, что предвещает материальный достаток будущей семье. Жених же приносил зерно – это означало богатство и удачу. Гости устилали свежими еловыми ветвями дорожку, по которой невеста и жених шли по завершении церемонии, чтобы путь молодоженов был вымощен надеждой, удачей и богатством. В церковь шли пешком. Сначала мужчины, за ними женщины с невестой. Венчание продолжалось до полудня. Когда свадебная процессия приближалась к церкви, колокола перестали звонить.

Свадебный костюм жениха и невесты

Больше всего рассказчице помнится, как делали костюм невесте (рис. 3)



Рис. 3. Свадебные наряды жениха и невесты

Костюм невесте шили сами, самыми яркими деталями свадебного костюма жениха и невесты считаются венки и цветы. Венок невесты представлял собой высокую корону из цветов и листьев. Изготавливали цветы и листья из воска, парафина, цветной бумаги, которые крепились на проволочном каркасе. Для украшения венка использовались бусы, блестки и «кносп» – гроздь мелких шариков, для изготовления которых свиную щетину обмакивали в воск или парафин. Венок состоял из трех частей: головной, наплечной и нагрудной [2].

У жениха на левой стороне груди крепилось украшение «Strauss». Этот букет состоял из цветов, листьев и «кноспа», техника изготовления которых была аналогична технике изготовления венка. К букету была прикреплена лента белого цвета. Эта лента была очень длинной. Считалось, что, чем длиннее лента, тем продолжительнее будет совместная жизнь молодоженов [2]. Из свадебной толпы выделялись своей одеждой и друзья жениха, и подружки невесты. На головах у подружек были веночки, такие же, как у невесты, только меньше размером и без фаты. У друзей жениха на груди также крепились цветы и ленты. С каждой стороны было выставлено по шесть «свидетелей». Для неженатых гостей заранее готовились красные ленточки, которые крепились к левой стороне груди. По ним в толпе легко можно было определить холостых. Свадебная церемония длилась два дня. На третий день гости расходились по домам.

Таким образом, рассмотрев основные этапы проведения свадебных обрядов российских немцев, можно сделать вывод, что свадьба – это неотъемлемая часть немецкой культуры. Это исторически сложившиеся традиции, которых придерживаются и в настоящее время. Они сохраняются не в первоначальном виде, а меняются с течением времени и дополняются. Свадьба дает начало новой жизни. История семьи берет начало со свадьбы, которая, в свою очередь, дает нерушимый союз, приносящий пользу и обществу, и государству.

Библиографический список

1. Брак у народов Западной и Южной Европы. М., 1989.
2. Брак у народов Центральной и Юго-Восточной Европы. М., 1988.
3. ГАОО. Ф. 386. Оп. 1. Д. 17. Л. 11.
4. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы. Исторические корни и развитие обычаев. М., 1983.
5. ЦХИДНИ. Ф. 26. Оп. 4. Д. 22. Л. 46.

ФАМИЛИИ НАШЕГО КЛАССА

***Даниил Рукосуев, Виктор Сахно,
Екатерина Головатюк, Анастасия Гончарова,
Алевтина Лобанова***

Руководитель учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 1, г. Заозёрный

А.П. Николаева

Научный консультант С.П. Васильева

КГПУ им. В.П. Астафьева

Как показало наше исследование, не все знают историю появления своей фамилии, ее значения, а значит, и не знают своих предков. Как выяснилось, до конца XVIII – середины XIX в. большинство населения нашей страны фамилий не имело. Нас это заинтересовало, и мы решили выяснить, откуда пошли наши фамилии, по каким законам живут, почему вызывают к себе такое разное и не всегда понятное отношение, кем были наши предки.

Цель работы – выяснить с помощью справочной литературы происхождение исследуемых фамилий, дать им толкование и классифицировать их по значению.

Задачи

Изучить специальную литературу об истории возникновения фамилии.

Выявить значение фамилии каждого ученика нашего класса.

Предложить классификацию на основе исследуемых фамилий.

Объект исследования – фамилии 7 «А» класса МБОУ СОШ № 1 г. Заозёрного.

Методы исследования – анкетирование, сбор теоретического материала, обработка результатов.

Фамилии, образованные от имени

1. *Адеев*. Основой фамилии послужило церковное имя Авдий древнееврейского происхождения, в переводе с иврита означает «служащий Богу». От этого имени было образовано множество разговорных форм, одна из которых – Адей – и легла в основу данной фамилии [1].

2. *Киреева*. Фамилия Киреева восходит к крестильному мужскому имени Кирилл, которое в переводе с греческого означает «маленький господин». В основу фамилии легла производная форма имени – Кирей [1].

3. *Киров*. Фамилия образована от мужского имени Кир. В переводе с греческого оно означает «господин», с древнееврейского – «солнце» [1].

4. *Сахно*. Сахно – украинская форма имени Александр, которое в переводе с греческого означает «мужественный; защитник людей» [1].

5. *Тарасенко*. Основой фамилии послужило церковное имя Тарас. Это имя имеет греческое происхождение и переводится как «смутьян, мятежник» [1].

Группа фамилий, образованных от имени, составляет 33 % от общего числа всех фамилий нашего класса.

Фамилии, образованные от названия животных, рыб и птиц

1. *Медведев*. Фамилия Медведев восходит к прозвищу Медведь. Обычно так называли либо сладкоежку, либо неуклюжего, неловкого человека [1].

Данная группа фамилий составляет 6 % от общего числа всех фамилий.

Фамилии, образованные от названия профессий

1. *Гончарова*. Фамилия образована от прозвища Гончар. Оно ведет свое начало от нарицательного «гончар» – мастер, изготавливающий изделия из обожженной глины (посуду, игрушки и т. п.) [2].

2. *Бандуров*. Фамилия образована от прозвища Бандур, которое ведет свое начало от названия украинского музыкального инструмента бандуры. Скорее всего, такое прозвище относится к так называемым профессиональным именованиям, содержащим указание на род деятельности человека: профессиональный музыкант или мастер по изготовлению такого музыкального инструмента [2].

3. *Лозовский*. Фамилия восходит к нарицательному «лоза» – ствол кустового деревянистого растения, особенно винограда. Возможно, в основе этой фамилии лежит прозвище Лозник: так называли человека, продающего изделия из лозы, либо того, кто их делает [2].

4. *Флусова*. Фамилия Флусова, скорее всего, образована от слова «флюс» в его искаженном варианте «флус». Флюсом называют вещество, которое облегчает плавку руд и металлов. Поэтому прозвище Флус мог носить металлург [2].

Фамилии, образованные от названия профессий, составляют 26 % от общего числа всех фамилий.

Фамилии, образованные от личных прозвищ

1. *Белоглазов*. Фамилия Белоглазов от прозвища Белоглазый. Возможно, так называли человека с бельмом на глазу [1].

2. *Лобанова*. Лобаном на Руси называли не только большелобого, но и крупного, крепкого человека. Нередко такое прозвище давали человеку смекалистому, догадливому, а иногда недоверчивому, скрытному, недаром же говорится: «коситься исподлобья» [3].

3. *Головатюк*. Фамилия ведет свое начало от прозвища Головат. Прозвище Головат, вероятно, получил человек, отличавшийся либо большим размером головы, либо непревзойденной остротой ума. Возможно, что такое прозвище в Малороссии было образовано по аналогии с прозвищем Головань, которое встречается в вологодских говорах и означает «большеголовый» [1].

4. *Доценко*. Фамилия восходит к прозвищу Доця из украинского «доця» – «дочь». Так часто обращаются пожилые люди к молодой женщине или девушке. В данном случае Доцей, видимо, прозвали девушку, на попечении которой был престарелый отец [1].

5. *Рукосуев*. Прозвище Рукосуй образовано от существительного «рука» и глагола «совать». Скорее всего, такое прозвище носило иронический характер. Поэтому вполне вероятно, что Рукосуем в народе прозвали не в меру любопытного или неумелого человека [1].

6. *Флусова* (второй вариант). Фамилия Флусова, возможно, образована от слова «флюс». Флюс – это простудная болезнь, насморк с опухолью десен [3].

Фамилии, образованные от личных прозвищ, составляют 40 % от общего числа всех фамилий.

Фамилии, обозначающие местность проживания и географическое название

1. *Лозовский* (второй вариант). Предок обладателя фамилии был родом из имения или селения Лозово, за что и получил прозвище Лозовский [1].

2. *Медведев* (второй вариант). Донские казаки с Усть-Медведицкой станицы часто носили фамилию Медведевы [1].

Фамилии, обозначающие местность проживания и географическое название, составляют 13 % от общего числа всех фамилий.

Проведенная работа по исследованию происхождения фамилий нашего класса показала, что большинство из них произошли от прозвищ и имен.

В наших планах расширение числа исследуемых фамилий, поскольку информация, даваемая фамилиями, весьма ценна: это и топонимика, и сведения об исчезнувших профессиях, история труда и быта, история страны, история языка.

Библиографический список

1. Авдеев А. и др. Значение фамилий // Мы склонны верить. URL: <http://www.ufolog.ru/names/>
2. Ведина Т.Ф. Энциклопедия русских фамилий. Тайны происхождения и значения. М.: Астрель, АСТ, 2008. 768 с.
3. Ганжина И.М. Словарь современных русских фамилий. М.: Астрель, АСТ, 2001. 672 с.

СВАДЕБНАЯ ОБРЯДНОСТЬ НЕМЦЕВ В ИДРИНСКОМ РАЙОНЕ

Яна Северина

Руководитель учитель истории и обществознания

МКОУ «Стахановская СОШ»,

с. Майское Утро, Идринский район

А.П. Николаева

Научный консультант В.А. Дятлова

КГПУ им. В.П. Астафьева

Изучение свадебной обрядности для нас является одним из интереснейших направлений, так как свадебные обряды сопровождают создание новой семьи и помогают молодым понять главное: почему в нашем селе Майское Утро немецкие семьи из Поволжья наиболее благополучные. Связь поколений наблюдается до сих пор. Их дети и внуки уехали в Германию. Однако они не забывают своих родителей, бабушек и дедушек. Каждый год приезжают, заботятся о родных и близких, любят и уважают их и не забывают.

Основным источником данной работы является работа Т.Б. Смирновой «Свадебные обряды немцев», которая помогла нам создать общую картину свадебной обрядности в Сибири, в частности – западной её части. Важную информацию о свадебной обрядности в Идринском районе мы получили в ходе беседы-интервью с этническими немцами с. Майское Утро и с. Идринское Э.И. Велькер, Э.Д. Гейль, А.Д. Креймер, а также изучая материалы фондов краеведческого музея им. Н.М. Мартянова. Всё это позволило нам составить сравнительную та-

блицу на основе программы сбора материала по материальной и духовной культуре немцев Западной Сибири, разработанной Т.Б. Смирновой.

В процессе работы с информантами мы обратили внимание, что наибольшее количество свадеб справлялось после уборки урожая, когда было много продуктов. Мало свадеб играли в мае (это касается также русских свадеб в Идринском районе) по причине суеверий: «В мае жениться – весь век маяться». Примета, существующая у всех земледельческих народов: запрещено играть свадьбы в пост перед Рождеством (Advent), перед Пасхой (Fasten) или в период полевых работ.

Из воспоминаний информантки Вахтель Эмилии Давыдовны, уроженки Саратовской области Ундервальдского района села Беттингер (01.08.1933 года рождения): В Идринский район её семья прибыла в 1941 г. в село Малый Хабык. В 1942 г. её отца Давыда Яковлевича отправили в трудовую армию Кировской области, а мама оказалась в трудовой армии в Башкирской АССР. Дети остались с родной сестрой отца. Благодаря тётке, выжили. Тётины вещи обменивали на продукты, картошку. Когда Эмилии исполнилось 16 лет, познакомилась с 24-летним Иваном. Полюбили друг друга с первого взгляда.

У каждого народа есть свои свадебные обычаи. Многие из них связаны с религиозными представлениями, имеющими магический смысл. Так, например, зерно, хмель, мука, орехи, которыми осыпают молодых, символизируют изобилие, благополучие [1]. Со свадьбой у немцев связаны многие старые обычаи и традиции, которые сохраняются и почитаются в наше время.

В традиционном обряде сватовство (Werbung, Freie) играло очень большую роль, так как оно заканчивалось принципиальным соглашением сторон на брак. Эмилия Давыдовна отметила, что родители её жениха и тётка решили провести их свадьбу на средства родителей, близких родственников жениха и невесты. Продукты приносили родственники. Все расходы – поровну. С момента сватовства молодые люди официально считались женихом (Bräutigam) и невестой (Braut). В период между сватовством и свадьбой шли активные приготовления. Так же как и у русских, поволжские немцы устраивали помолвку (Verlobung) или «пропой» невесты, где родители жениха и невесты окончательно решали все вопросы о свадьбе и будущей жизни своих детей.

Решающая роль при сватовстве принадлежит свату (Freismann, Kuppelmann) в территориях Идринского, Краснотуранского и Минусинского районов (юг края). В Западной Сибири сватать могли несколько человек, сват и сватья, мог родственник жениха, которого называли распорядителем свадеб. Главное, чтобы он был разговорчивым, общительным (это качество одинаково ценится во всех районах Сибири). У Эмилии Давыдовны сватом стал отец Андрея (жениха), который пришёл с бутылкой в дом невесты. В западной части Сибири распорядители (сваты) одевались нарядно, на рукавах рубашек были красные повязки или белые ленты с вышитой надписью «Feiersch».

Интересно и забавно проходила процедура приглашения на свадьбу в Горьковском, Любинском, Тарском районах Омской области распорядителем свадеб, сидя на лошади. Грива этой лошади была украшена цветами и лентами. На шее висели колокольчики. Браутдинер (Freund – дружка) или der Verwalter der Hochzeit (распорядитель свадеб) произносил специальное приглашение: «Ich komme nicht herein geritten So komme ich herein geschein geschritten...» [4]. Приглашённые прикалывали распорядителю на грудь ленточку или платочек в знак того, что они придут на свадьбу.

В Идринском районе сват ходил с бодожком с разными цветными лентами. Сватали обычно в пятницу или субботу в 12 часов дня. Заходили в дом невесты, клали булки хлеба на стол и начинали беседу. Цель посещения чаще раскрывалась иносказательно. Сваты представлялись покупателями или охотниками, которые ищут утку для селезня. Этот обряд сватовства характерен для немцев Омской области, районов юга Красноярского и Алтайского краёв [4]. Количество приглашённых зависело от материального достатка семьи новобрачных. Обычно число гостей составляло 100–200 человек.

В Краснотуранском районе сватовство проходило так: родители жениха наряжают свата к невесте. Сватовство обычно проходит в аллегорической форме: «У вас хорошая телочка, а у нас хороший бычок». Перед свадьбой подружки невесты брали короб, привязывали к нему ленточки и шли собирать по селу посуду. Сват брал посох и ходил по деревне. Кто был согласен идти на свадьбу, тот привязывает ленточку. В день свадьбы жених со своими дружками идёт за невестой. За невесту подруги берут выкуп. Сват даёт выкуп, затем стреляют на счастье молодым. Когда дружки выпьют, ворота открывают [5]. Свадьба Эмилии состоялась через 2 месяца после сватовства 18.02.1950 г. в казенном доме от МТС в 12 часов дня в воскресенье.

Накануне, в субботу, устраивают «вечер подарков». У германцев это называется *Polterabend* – вечеринка накануне свадьбы – «вечер шума, грохота». Т.Б. Смирнова, дополняет, чем больше битой посуды, тем больше счастья молодым. Для этой цели нередко заранее собирали старую треснувшую посуду, чтобы наколотить побольше осколков. В этот вечер показывали гостям приданое невесты. В приданое обычно входили постельные принадлежности, бельё, одежда, посуда, мебель, скот. Постельного белья должно было хватить на всю жизнь. Его начинали готовить с детства, оно украшалось вышивкой и кружевом. По нему можно было судить, хорошая ли была невеста рукодельница. В приданое обязательно входила прялка [2]. Эмилия Давыдовна хорошо запомнила день свадьбы. На ее свадьбу приглашал сват по заранее составленному списку. Обычно свадебное торжество проходило в доме жениха.

У вольнских немцев (переселенцы с Украины в Омскую область) свадьбу было принято играть в доме невесты. Отцова сестра готовила к свадьбе невесту (цветное платье, венок с белыми и голубыми цветами, фата (невеста сама готовила)). Венок невесты (*Rosenkranz*) представлял собой высокую корону из цветов и листьев, которые изготавливались из воска, парафина, цветной бумаги. Всё это крепилось на проволочном каркасе. Венки изготавливали специальные мастерицы [5]. У жениха – костюм черный, рубашка. Колец не было. Пришли девушки-подружки в нарядной одежде, на которой тоже были цветы и пристегнутые ленты, их было 6 человек.

В свадебной обрядности важную роль играла пища. Главным угощением и ключевым символом свадебного торжества в целом был хлеб. На столах стояли жаркое, капуста, тушеная солянка, сало, бражка. Поели, убрали со столов (под вечер). Затем мылись в бане и чистыми выходили в круг на танцы (полька, вальсы). Сват распределял танцующих партиями (танцующих и отдыхающих). Свадьба молодых прошла в один день. Молодожёны стали жить в доме жениха.

Расходы на свадьбу понесли родители обеих сторон. Её отец увез продукты в дом жениха: муку, сахар. В назначенное время все гости около 120 человек сели за столы. На столах: водка, наливка, поставленная дружками. Стояли жаровни с картошкой и мясом, ривелькухе (пирог с яблоком). Затем следовали танцы и застолье. И, наконец, выходят родители с подарками: приданое невесты (подушки, покрывало, разные ткани). Деньги пристёгивали булавками к одежде. Затем близкие родственники подносили свои подарки, а после них – остальные гости.

В полночь новобрачных сажают в центре комнаты на стулья. Гости становятся вокруг и поют песни: «*Schön ist die Jugend*» [3]. Супружеские отношения в первую брачную ночь были обязательны, так как утром устраивалась проверка девственности невесты. Если всё было в порядке, сваты надевали красные повязки. Если невеста не была девственницей, то свадьбу прекращали. Если родители невесты заранее знали, что их дочь не девушка, то по обоюдному согласию с семьёй жениха свадьбу могли сыграть тихо, без посторонних.

Сценарий свадьбы второго дня повторялся в шуточной форме. Преподносили шуточные подарки от родителей и гостей. Третий день свадьбы, который иногда называют «свадебным хвостом» (*Schwanz, Schwänzchen*), устраивался для поваров и для тех, кто обслуживал свадьбу (в Идринском районе – *vor die Koch*). Приходили близкие родственники. Свадьбу было принято заканчивать тогда, когда съедали последний куриный хвост.

В данном исследовании мы рассмотрели свадебную обрядность спецпереселенцев – немцев Поволжья, прибывших в Идринский район в 1941 г. с родителями либо с родственниками из городов Бальцер, Маркштадт, Энгельс, сёла Беттингер Ундервальдского района.

На основе собранного материала наших информантов (по их воспоминаниям) и материалов научных фондов музея им. Мартьянова г. Минусинска по свадебной обрядности в Минусинском и Краснотуранском районах отметили много общего. Наблюдается диалог культур российских немцев Западной Сибири, юга Красноярского края и немцев Германии (территории бывшей ФРГ), взаимовлияние русской и немецкой культур (мальчишник / девичник, ритуал бракосочетания). Собрали свадебные рецепты немецкой кухни и под руководством Миллер Лидии Рудольфовны учимся готовить наиболее вкусные, которые нравятся молодым. Подготовили материалы для будущих невест и женихов. Нашли свадебные приметы, поговорки и пословицы по теме.

В ходе исследования мы поняли, почему немецкие семьи всегда благополучные в моральном плане. В немецких семьях высок дух оптимизма. Нравственные принципы в семье были всегда высоки и являлись основой воспитания. Дети уважают своих родителей, по сей день обращаются к ним на «Вы».

В любви и согласии живут Амалия Давыдовна Креймер и Карл Филиппович Вагнер 61 год, имеют 12 внуков, 6 правнуков. Всех помнят, любят и принимают участие в судьбе каждого родного человечка. Они глубоко чтут свои корни и радуются достижением своих детей и внуков, несут в мир свет и любовь. В немецких семьях почитались трудолюбие, порядок во всем, скромность, уважение к традициям и обычаям своих предков.

Библиографический список

1. Мальцева Д.Г. Германия: страна и язык (лингвострановедческий словарь). 2-е изд., испр. и доп. М.: Русские словари, Астрель, АСТ, 2000.
2. Материалы о комплектовании фондов музея по теме: «Немецкое население с. Николаевка Краснотуранского района», 1992.
3. Рублевская С.А., Смирнова Т.Б. Традиционная обрядность немцев Сибири / под ред. Н.А. Томилова. Омск. Изд-во ОГПУ, 1998.
4. Смирнова Т.Б. Свадебные обряды немцев // Культура. № 5. Октябрь. 2003.
5. Чернышёва В.Г. «Обряды немцев Минусинского района»: сб. статей «Мартьяновские чтения». Минусинск, 1992.

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ГИДРОНИМОВ РЫБИНСКОГО РАЙОНА

Мария Фокина, Яна Красикова

Руководитель учитель русского языка и литературы

МБОУ СОШ № 1, г. Заозерный

А.П. Николаева

Научный консультант С.П. Васильева

КГПУ им. В.П. Астафьева

В настоящее время существует проблема снижения интереса молодежи к историческому прошлому родного города. К числу источников наших знаний о далеком историческом прошлом относятся и названия рек. Речные имена – не случайные имена. Каждое в своем возникновении связано с определенным языком и носителем этого языка – народом, проживающим или некогда проживавшим в данной местности. Каждое название, как правило, отражает прошлую или настоящую особенность реки. А поэтому в своей совокупности географические названия в целом, в том числе и речные, оказываются одним из заслуживающих внимания источников наших знаний о родном крае.

Цель работы – изучение происхождения гидронимов Рыбинского района и города Заозерного.

Задачи исследования

Изучить историю происхождения гидронимов и способ их образования.

Установить связь между названиями рек и поселениями людей, располагавшихся на их берегах.

Составить словарик гидронимов Рыбинского района и города Заозерного.

Методы исследования: анкетирование; работа с материалами Интернета, городского музея и библиотек; встреча со старожилами.

На начальном этапе исследования мы предположили, что названия рек и озер Рыбинского района происходит от фамилий людей, родных мест «поселенцев», исторических событий, которые происходили в тех местах.

Гидронимы (от др.-греч. ὕδωρ – вода + ὄνομα – имя) – один из классов топонимов – названия водных объектов (рек, озёр, морей, заливов, проливов, каналов и т. п.) [4]. Изучением гидронимов занимается наука гидротопонимика. Названия водных объектов сохраняются веками и тысячелетиями, поэтому гидронимы имеют очень высокую лингвистическую ценность. Анализ гидронимов позволяет нам проследить этнические и миграционные процессы на прилегающей территории, пути заселения и направления миграции народов, воссоздать географические условия местности, исторические события, этнолингвистическое прошлое и представить этнокультурный фон.

Одной из самых больших рек Рыбинского района является река Кан, которая получила свое название от исторического значимого события, происшедшего на этой реке. В древние времена, когда Чингисхан шел на Москву, его путь лежал через места, где жили свободные, смелые и отважные лесные люди (камасинцы). И на берегу реки в очень жаркий день произошла битва войск Чингисхана и лесных людей. Это была страшная битва. Долгие часы длилась она. И когда один из воинов в пылу битвы зачерпнул воду, чтобы утолить жажду, он с ужасов воскликнул «Кан!», что по-татарски означает «кровь». А вообще река Кан – это река в Красноярском крае, правый приток Енисея. Кан берет начало, как и главный его приток Агул, с северной стороны горного отрога хребта Эргик Аргак-тайга [2].

Также название рек могли происходить от таких факторов, как быстрое течение или глубина водоема, а могло зависеть даже от своего состава, как, например, река Богунай. По одному из вариантов название реки Богунай переводится как «мёртвая вода». В период весеннего паводка местные жители старались не брать воду из реки, не позволяли скоту приближаться к ней. Где золото, там и сопутствующие вредные вещества. Большая вода смывала их в Богунай. Но проходили мутные потоки, и река вновь становилась кристально чистой [1].

Человек всегда селился у рек или озер. Вот и поселок Усть-Барга, который стерт нашим городом с карты, возник в XVIII в. на берегу двух рек – Барги и Кана.

Река Барга – левый приток реки Кан, своё начало берет из-под горы в районе села Глубоково, затем протекает мимо рабочего поселка Урал, делит пополам город Заозёрный и впадает в Кан в районе города Зеленогорска. Существует несколько вариантов происхождения названия реки Барга. В топонимическом словаре Ю.Р. Кисловского название реки происходит от древнекамасинского «бар» (барна) – волк и от северосамодийского «га» – река [1].

Кроме того, Барга в переводе с самодийского обозначает «поющая река» («барэ» – напев; «га» – река), хотя некоторые источники по топонимике видят происхождение этого названия в самоназвании бурятской племенной группы. Название Барга можно предположительно связать с этнонимом барга, баргты, баргуты – монголоязычного племени, жившего в Прибайкалье или Барга в переводе с бурятского – «глушь» [3]. По версии старожилов города Заозерного (М.И. Шестовой, Э.А. Шартон), название реки Барга переводится как «слядяная пыль», т. к. в местах, где протекает река, велась добыча сляды.

Камасинское происхождение имеет и название ручья Ирганчик, берущего свое начало около железнодорожного вокзала города Заозёрный из болота и впадающего в речку Баргу. Его название переводится как «гнилая вода».

Рыбная – лесостепная река в центральной части Красноярского края, крупный левый приток р. Кан, берет начало в отрогах Койского белогорья (часть Восточного Саяна), протекает по Канско-Рыбинской котловине. Начало заселения и освоения территории русскими относится к XVIII в. и связано со строительством Московско-Сибирского тракта. Русские, пришедшие на территорию Рыбинского района в самом конце XVI – начале XVII вв., очень бережно относились к названиям рек, поэтому они оставили название реки, происходящее от хакасских слов «балык» – рыба и «су» – вода, «рыбная река».

Озеро Карасево около деревни Александровка тоже названо из-за обилия водившихся здесь карасей.

Куралинский пруд (озеро) был самым чистым прудом около селения Малая Камала. Его часто прорывало, но каждый раз приезжал трактор и делал запруды. На этом месте стояла водяная мельница, хозяином которой был Куралин. По фамилии хозяина этой мельницы и назван пруд.

Возле деревни Камала протекает река Камалинка, которая получила свое название от места протекания. Старожилы считают, что название реки образовано от слова «кама», что значит яма. Камалинка течет в низине.

Таким образом, изучая наименования и историю происхождения гидронимов Рыбинского района и г. Заозерного, мы установили связь между названиями рек, озер, ручьев и поселениями людей, располагавшихся на их берегах.

Библиографический список

1. Кисловский Ю.Р. Почему так названы? Топонимические очерки. 2-е изд., испр. и доп. Красноярск, 1999. 187 с.
2. Крамной В.А. Хмельное название – завидная судьба: очерк. Зеленогорск: «Зеленогорская типография», 2001. 184 с.
3. Сайт «Святой источник». Река Барга, запись от 29.05.2009. URL: <http://svyato.info/2009/05/29/reka-barga.html>
4. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999. 524 с.

ЯЗЫК ГОРОДА: НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ

Римма Боброва, Анастасия Козак

*Руководитель преподаватель русского языка и литературы
КГБ ОУ НПО «Профессиональное училище № 35», г. Зеленогорск*

А.П. Николаева

*Научный консультант С.П. Васильева
КГПУ им. В.П. Астафьева*

В городах и населенных пунктах края постоянно открываются всё новые и новые предприятия, и вопрос выбора наименований (эргонимов) является актуальным. На первый взгляд, кажется, что эргонимы не играют большой роли в выборе клиентом ресторана или кафе, а главное для него – внешнее и внутреннее оформление, качество обслуживания, блюд, отзывы друзей и знакомых. Но на подсознательном уровне неблагозвучные эргонимы могут отталкивать человека [2]. Как отмечал Дж. К. Веркман, «плохо подобранное название всегда будет помехой, сколько бы средств ни вложили в рекламу» [1]. Какими должны быть эргонимы, чтобы соответствовать требованиям общества? Тема данного исследования имеет прямое отношение к нашей будущей профессии «повар-кондитер» и поэтому представляет для нас особый интерес.

Цель исследования – разработать практические рекомендации по выбору наименований предприятий общественного питания.

Источниками для исследования послужили материалы двух справочных сайтов Интернета и списки эргонимов, составленные обучающимися училища. В работе использованы ме-

тоды лингвистического анализа: описательный, сравнительно-сопоставительный, статистический.

Мы выдвинули гипотезу: выбор наименования предприятия общественного питания не должен быть случайным, к нему необходимо подходить ответственно, так как эргонимы должны соответствовать требованиям, которые предъявляет к ним общество.

В городах Красноярске, Зеленогорске, Уяре, Бородино и Заозёрном мы выделили 826 наименований предприятий общественного питания: в Красноярске – 780, в городах Красноярского края – 46.

В нашей работе можно выделить несколько этапов.

1. Выделение группы «информационных» эргонимов

Для выяснения, могут ли респонденты по наименованию определить тип заведения, был проведён письменный опрос среди обучающихся училища. Респондентам было предложено представить ситуацию: «Вы идёте по улице города, видите вывески с наименованиями различных заведений. Определите, какой тип заведения скрывается за вывеской».

По результатам опроса были выделены 157 эргонимов, увидев которые на вывесках, респонденты решили бы, что перед ними предприятия общественного питания. Выделенную группу мы назвали «информационные эргонимы». В неё входят как чисто информативные («Булка с мясом», «Блинная», «Пицца»), так и рекламно-информативные эргонимы («Импери́я суши», «Царская трапеза», «Райские блинчики»).

2. Выделение «ассоциативных» эргонимов

Данная группа эргонимов была названа «ассоциативной», поскольку наименования этой группы у части респондентов вызывают ассоциации, связанные с едой. Ориентируясь на наименование, часть респондентов может сделать предположение о принадлежности заведения к системе общественного питания. С помощью проведённого письменного опроса таких наименований в г. Красноярске мы выделили 44, в городах Красноярского края – 11. По мнению части респондентов, к этой группе «ассоциативных» эргонимов относятся наименования: «Гуляй-Поле», «АМ!», «Буль вар», «Посошок», «Бочка» и некоторые другие.

3. Выделение «загадочных», непонятных эргонимов

Значение 85 эргонимов г. Красноярска и 3 эргонимов городов Красноярского края недоступно пониманию 100 % опрошенных. Они не содержат никакой информации для респондентов: ни рациональной, ни рекламной: «Адриано», «Клео», «Одори», «Папелац блюм», «Дао Ча», «Кадо», «Элдэн», «Ямато», «Ирокка». Эту группу эргонимов мы условно назвали «загадочные наименования», так как наименования этой группы для респондентов – сплошной вопросительный знак.

4. Выделение условно-символических (нейтральных) эргонимов

Промежуточная группа – условно-символические наименования. В Красноярске их 401, в городах Красноярского края – 19.

Условно-символические наименования – эргонимы, не несущие никакой информации о предлагаемой услуге, не вызывающие соответствующих специфике предприятия ассоциаций, выраженные буквами русского алфавита или имеющие смешанную графику, но выраженные понятными респондентам словами: «Братья Гримм», «Волна», «Город», «Жемчужина», «Конфуций», «Шельф», «Родник», «Парус», «Космос» и другие.

5. Выделение группы наименований на латинице

Респондентам было предложено ответить на вопрос: можно ли по наименованию на латинице определить, что перед ними предприятие общественного питания? Обработав результаты проведённого опроса, получили результат – возможно, но только у 27 % предприятий.

36 % наименований на латинице ни один респондент не относит к системе общепита. Например, лексическое значение наименований «Illatic», «Nijl», «Broaster», «Ioanidis» не определил никто, не было даже вариантов, что можно найти в заведении под такой вывеской.

Что касается отношения респондентов к таким наименованиям: «Illatic» нравится только 20 % респондентов; «Nijl» – 24 %; «Broaster» – 20 %; «Ioanidis» – 20 %. Полагаем, что не стоит давать предприятию общественного питания непонятное жителям города наименование на латинице.

Определяя значение остальных слов этой группы, респонденты высказывали предположения, каким предприятиям могли быть даны такие наименования. Так, большинство не смогли определить лексическое значение слова «Mori», но предположили, что в заведении с таким названием могут продаваться сигареты, морепродукты, это может быть бассейн. По мнению респондентов, под вывеской «New Bumerang», возможно, прячется казино или так названы магазины спорттоваров, инструмента или магазин для охотников. По наименованию «Trattoria formaggi» респонденты предположили, что оно дано магазину фирменной одежды, парфюмерному или магическому салону. «Green House» – это, возможно, цветочный магазин или психиатрическая лечебница.

При этом такие наименования, как «Mori» нравятся 38 % респондентов; «New Bumerang» – 34 %; «Trattoria formaggi» – 28 %; «Green House» – 31 %.

В городах Красноярского края только три наименования на латинице: «Disneyka», «Jazz» – эти наименования никто из респондентов не связывает с системой общепита, «PIZZA-Rapida» – 60 % респондентов относят к предприятию общественного питания, так как легко читается и переводится первое слово. Более половины респондентов выразили отрицательное отношение к этим наименованиям. (Наименование «Disneyka» нравится 34 % респондентов, «Jazz» – 47 %; «PIZZA-Rapida» – 44 %).

Таким образом, можно сделать вывод, что не стоит давать предприятиям общественного питания загадочные наименования с латинской графикой: в большинстве своём они не несут никакой информации об оказываемой услуге, не выполняют рекламную функцию и, что немаловажно, не нравятся большинству жителей.

Для подтверждения или опровержения этого предварительного вывода мы выделили 20 самых привлекательных и 20 самых непривлекательных для респондентов эргонимов на латинице и проанализировали их. К числу самых привлекательных относятся: «New York», «Pizza Rosso», «English», «Play off», «Coffe Cafe», «Fresh», «Chicago», «Café Terrasa», «Espresso bar», «La Provence», «Travelers Coffee», «Bon cafe» и некоторые другие.

Самыми непривлекательными для респондентов являются эргонимы: «Forest Grill», «Peppino», «Ioanidis», «Broaster», «Illatic», «Okinava», «Ciao», «Grillson» и другие.

Анализ материала позволил нам сформулировать рекомендации для потенциальных владельцев предприятий общественного питания. Если вы хотите, чтобы наименование вашего предприятия на латинице нравилось большинству жителей города, вызывало у них положительные эмоции, выберите легко переводимое на русский язык наименование, в котором содержится рациональная информация о специфике вашего предприятия. Можно также использовать условно-символические наименования, но и они также должны легко переводиться на русский язык вашими потенциальными клиентами.

6. Анализ предпочтений респондентов в отношении эргонимов

По результатам письменного опроса мы выделили 10 самых привлекательных для респондентов эргонимов: «Блинная», «Приятного аппетита!», «Лакомка», «Пиццерия», «Мадагаскар», «Кофейня», «Смайк», «Фортуна», «Шашлычок», «Мир суши». Очевидно, что восемь из десяти эргонимов выполняют информативную функцию.

В группу самых непривлекательных для респондентов эргонимов попали: «Яхонт», «Изба», «Комбинат питания», «Гляссе», «Элдэн», «Полярная», «Кабинет», «Калитка», «РиС», «Матэ», «Купец», «Прима», «Павлин-Мавлин», «Морковь», «Каштак», «Вагон» и некоторые другие. Анализ самых непривлекательных для респондентов наименований показал, что к их числу принадлежат только 20 % информативных эргонимов.

Таким образом, чтобы предприятие было процветающим, его наименование должно быть

информативным, а ещё лучше – рекламно-информативным. Именно рациональная информация, прежде всего, играет главную роль для привлечения клиентов.

7. Анализ эргонимов со смешанной графикой

Мы выделили и проанализировали 14 эргонимов со смешанной графикой (русской и латинской) и выяснили, что положительные эмоции у большинства респондентов вызывают либо необычные, неожиданные эргонимы: «Буузза» (64 % предпочтений), «Банззик» (55 %), либо легко переводимые на русский язык: «БургерLand» (61 %), «Play-пой» (56 %), «Суши-Sell-Красноярск» (53 %). Это позволило нам сформулировать рекомендацию: наименования со смешанной графикой должны быть либо неожиданными для потенциальных клиентов (они должны удивить, заинтересовать, заинтриговать, что же скрывается за таким наименованием), либо выполнять информативную функцию и быть легко переводимыми на русский язык.

8. Анализ эргонимов с числительными

Мы выяснили, что 15 наименований включают в свой состав числительные: «15`58», «1930», «Квартира № 7», «У-35», «7-й километр», «33 пингвина» и другие. Проведённый опрос показал, что большинство респондентов относятся к таким наименованиям отрицательно. Только наименования «7-й километр», «12 игрок» и «Семь вечеров» нравятся половине респондентов. Поэтому мы не рекомендуем в наименованиях предприятий общественного питания использовать числительные.

9. Анализ наименований с лексической точки зрения

В г. Красноярске и городах Красноярского края полно представлены одни и те же лексические группы. Наиболее широко представлены следующие тематические группы:

№ 3 «Предметы – ассортимент предприятия общественного питания» – 111 наименований: «Суши и Коктейль», «Смайк», «Шашлычок», «Блин-пончик», «Авторская пицца». 38 % респондентов считают наименования этой группы привлекательными.

№ 8 «Лексика пространственной семантики» – 102 наименования: «Атлантида», «Бермудский треугольник», «Гандурас», «Калифорния», «Лесное», «На берегу», «Космос», «Сибирь». 37 % респондентов считают наименования этой группы привлекательными.

№ 4 «Имена лиц собственные» – 76 наименований: «Али-Баба», «Иван Васильевич», «Кармен», «Карлсон», «Робинзон», «Спартак», «Суриковъ», «Робин Гуд», «Ермак». 34 % респондентов считают наименования этой группы привлекательными.

Что касается предпочтений респондентов в отношении эргонимов различных тематических групп, как показывает обработка результатов анкетирования, наиболее привлекательными являются наименования следующих тематических групп:

– «Оценочная лексика» («Элита», «Фаворит», «Райский уголок», «Шарм», «Любимое») – 42 % предпочтений. Группа представлена всего лишь 22 наименованиями;

– «Временная лексика» («Времена года», «Зима», «Семь пятниц», «Вечерний») – 38 % предпочтений. Группа представлена всего лишь 11 наименованиями.

– «Предметы – ассортимент предприятий общественного питания». Как уже было отмечено, это самая широко представленная тематическая группа: («Эспрессо», «Шаурмания», «Жар Пицца», «ПодкреПИЦЦА», «Дивные блины»).

Самой непривлекательной для респондентов является группа, включающая непонятные, загадочные, наименования, значение которых невозможно определить даже с помощью словарей («Чик-кинг», «Хэй-хэй», «У-35», «Риспи», «Роникс»). Таких наименований 38.

Также 70 % респондентов кажутся непривлекательными наименования со значением помещения, сооружения, сделанного человеком («Квартира № 7», «Наш двор», «Мельница», «Гараж», «Вагон»). Таких наименований 54.

Не являются привлекательными для 70 % респондентов наименования со значением предмета, никак не связанного со сферой общественного питания: («Бочка», «Глобус», «Парус», «Чемодан»). Наименований этой тематической группы 41.

Таким образом, в результате проведённого исследования нами разработаны рекомендации по выбору наименования предприятия общественного питания, которые могут быть полезными тем, кто столкнулся с этой проблемой. Выполнив исследование, мы в полной мере осознали истинность выдвинутой нами гипотезы: выбор наименования предприятия не должен быть случайным, обусловленным только вкусом его хозяина. Эргонимы – это часть языкового пространства города, и при выборе наименования необходимо стремиться к сохранению чистоты и приумножению красоты этого пространства. Надеемся, что разработанные нами практические рекомендации по выбору наименований предприятий будут приняты во внимание предпринимателями и город будут украшать, а не уродовать вывески с замечательными наименованиями.

Библиографический список

1. Веркман К. Товарные знаки: создание, психология, восприятие. М.: Прогресс, 1986. 520 с.
2. Кайгородова Н.И., Курбанова М.Г. К вопросу о функции языкового воздействия эргонимов // Гуманитарные исследования. 2012. № 1. С. 25–28.
3. Курбанова М.Г. Ассоциативный аспект эргонимов современного русского языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. URL: <http://research-journal.org> (дата обращения: 11.11.2014).
4. Курбанова М.Г. Эргонимы современного русского языка в коммуникативно-прагматическом аспекте // Гуманитарные исследования. 2012. № 1. С. 29–35.
5. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. 151 с.
6. Предприятия общественного питания города Красноярск // Справочник предприятий Сибирского федерального округа России. URL: <http://sfo.spr.ru> (дата обращения: 12.11.2014).
7. Романова Т.П. Проблемы современной эргонимии // Вестник Самарского государственного университета: электронный научный журнал. 1998. URL: <http://weblib.ssu.samaragu> (дата обращения: 14.11.2014).
8. Справочник предприятий Красноярского края: [Электронный ресурс]. URL: <http://krasinfo.com> (дата обращения: 13.11.2014).
9. Шмелёва Т.В. Язык города. Наименования магазинов: методическая разработка / Красноярский университет. Красноярск, 1998. 40 с.

ВИДЫ СВЯТОЧНЫХ ГАДАНИЙ О ЗАМУЖЕСТВЕ НА ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Светлана Фёдорова

Руководитель учитель русского языка и литературы

МБОУ СОШ № 1, г. Заозёрный

А.П. Николаева

Научный консультант Н.А. Новоселова

КГПУ им. В.П. Астафьева

Актуальность нашей работы в том, что она включается в ряд исследований, посвящённых народным традициям. Исследуя историю празднования святок в Красноярском крае, можно пополнить своё представление о народных верованиях, традиционных обрядах, повседневной жизни русского крестьянства. В ходе работы изучены виды святочных гаданий о замужестве, опубликованные в сборнике «Пришла Коляда накануне Рождества» [1].

Цель работы – изучить гадания о будущем замужестве и выявить, какими верованиями они обусловлены.

Методы исследования – описательный, историко-культурный, сопоставительный.

История гаданий ведёт свое исчисление с языческих времен. Вера в гадание основывалась на желании заглянуть в будущее, получить какую-нибудь подсказку о том, чего следует от него ждать. По народным представлениям, предсказание должно было исполниться в течение определенного периода, как правило, – года.

В язычестве гадания были широко распространены, а при переходе от язычества к христианству преследовались церковью как суеверия. Несмотря на это, святочные гадания разнообразны и многочисленны. Занимались ими девушки, иногда под руководством старших женщин. А интересовало их, прежде всего, выйдут ли они в следующем году замуж или останутся «в дев-

ках», поэтому очень многие гадания связаны с темой замужества. И это не случайно: ведь до революции создание семьи, рождение и воспитание детей были для женщины единственной областью, где она могла себя реализовать. Поэтому брак и семья были смыслом жизни.

Для того чтобы получить правдивую информацию о будущем, при гадании нужно было соблюдать особые правила, например, не смеяться или, если загадываешь на сон, нужно уснуть до 12-ти часов [1, с. 177].

Какими же верованиями обусловлены святочные гадания?

Хорошо заметна в гаданиях магия подобия, в которой значительное место занимает принцип парности. Во время гаданий закрывали 2 ведра воды, по бокам зеркала ставили 2 свечи, парными должны были быть доски забора или украденные поленья. Парные предметы как бы помогали создать пары для будущей семейной жизни. При этом парность предметов несли не только информацию о браке, но и воспринималась как символ, помогающий этому браку состояться. Например: «Подходи к забору с закрытыми глазами. Захватываешь. Считаешь, если парныехватишь, то выйдешь замуж» [1, с. 180]. «Колья забора считали. Если чётное, то выйдешь замуж, а лишнее останется – не выйдешь» [1, с. 180, № 486]. Этот же принцип виден в гаданиях, опубликованных в сборнике под номерами 485–488.

Ещё одна закономерность, чётко прослеживаемая в гаданиях – связь «лохматости», волосатости с богатством. В разных селах такие гадания варьируются, но смысл их общий: обилие или просто наличие волосков на предмете предвещало достаток или богатство жениха: «В старой бане кладут руку на окно. Если погладит домовый волосатой рукой, то богатый, гошой – бедный жених будет» [1, с. 187, № 571]. «Вешают три веника – лохматый, средний и гошой. И заставляют в потёмках выбирать один из них. Если вытащишь лохматый, то жених будет богатый, если средний, то жених будет среднего достатка, если вытащишь гошой, то жених будет бедняк, гошой» [1, с. 187, № 576].

Та же символика и в количестве волосков, оставшихся от валенка на снеговой яме, и в количестве листьев, оставшихся на венике после употребления.

На древнем культе животных и птиц основаны гадания с использованием животных. Изучив опубликованные в книге гадания, мы увидели, что магические животные разделяются в них на три группы: а) животные, с помощью которых гадают на направление – собаки, лошади; б) животные, с которыми гадают на замужество, бедность, богатство и старшинство в семье – коровы, телята, овцы; в) куры и петухи – источник разнообразной дополнительной информации.

К первой группе относятся гадания, данные под номерами 608, 609, 612–615. «На Рождество вымести комнату, вынести мусор на мороз и сказать: «Где мой суженый, где мой ряженный, залай собака». Где собака залает, там и жених» [1, с. 192, № 614].

Гадания второй группы многочисленны и имеют разный смысл. Они могли поведать, выйдет ли девушка замуж [1, с. 180, № 489], какой будет характер у будущего супруга [1, с. 185, № 546], какого цвета будут его волосы [1, с. 183, № 532]: «С Нового года до Крещения ловили телят. Пойдут в хлев парни и девки. Если девка поймает тёлочку, то не выйдет замуж в этом году. Если бычка – то выйдет. У парней наоборот» [1, с. 180, № 489]. «Овец ловили впотьмах, какая шерсть цветом, такой и муж будет» [1, с. 183, № 532]. «Девки ночью в стайку забегали – коров хватать. За рога схватит – муж драчливый будет, за хвост – смирный» [1, с. 185, № 546].

Популярными в нашем крае были гадания с использованием предметов, имеющих отношение к хлебу. Известно, что в старину хлебу придавалось священное, культовое значение. В гаданиях используется и сам хлеб, и блины, и сочни, и лепёшки.

«В святки девки бегали с блинами. Клади их на голову и бегали по деревне. Кого первого встретит мужика – так и жениха будут звать тем же именем» [1, с. 180, № 511].

«Пекли сочень из теста, подвешивали на лицо, только глаза проколупывают. Бежишь рано утром по дороге, видишь первого беленького – муж будет беленький, черного – чёрный» [1, с. 83, № 527].

В гаданиях используются не только изделия из хлеба, но орудия труда и утварь, связанные с приготовлением хлеба: мутовка, дежа (посуда, в которой замешивают тесто), сковород-

ник и др. Например, в гадании «куда выйду замуж» используются квашня, кадушечка, ведро. Исконным предметом здесь является квашня – посуда, в которой замешивается тесто для хлеба. В квашне же раскручивают и петуха, птицу саму по себе магическую и священную. Постепенно, с утратой верований в магическую силу хлеба, при гадании стали использоваться предметы, сходные с квашней по форме, то есть кадушечка и ведро.

«Квашонку на голову надевали. Крутились. А потом пойдёшь – в ту сторону и замуж выйдешь» [1, с. 190, № 601].

Многие гадания связаны с культом воды, поэтому совершались у проруби, на реке, или в доме с водой. Вода используется в подблюдном гадании, в гадании с зеркалом, в гаданиях с воском, свинцом, яичным белком. В этих гаданиях используется вода, набранная с соблюдением особых правил. Так, например, вода должна быть собрана из трёх колодцев, или взята из речки против течения, или принесена в дом во рту.

«На Крещение ворожили: в воду кладут крестики долго смотрели во второй угол крестика. В этом месте должно было показаться лицо будущего супруга» [1, с. 197, № 646].

«Перед 12 часами ночи нужно выпить воду, в который растворён напёрсток соли. Потом ложиться спать и ни с кем не разговаривать. Должен присниться жених» [1, с. 205, № 705].

«Под Новый год собирались 3–4 девушки, ставили на стол стакан воды, а на край стакана прилепляли свечку. Если упадёт огарок в стакан – выйдешь замуж, а нет – нет» [1, с. 187, № 497].

Итак, многие гадания нашего края связаны с почитанием животных, воды и хлеба. Однако при этой общей основе обрядовые действия и предметы, используемые в святочных гаданиях, различны. Это позволяет заключить, что народная культура прошлого была очень богата и, несмотря на церковные запреты, желание заглянуть в будущее было широко распространено среди молодежи. Мы увидели также, что общие верования проявлялись в гаданиях разных сел творчески и разнообразно, что и привело к появлению разных видов обрядовых действий.

Библиографический список

1. Новоселова Н.А. Пришла коляда накануне Рождества. Красноярск: Красноярское книжное издательство. КГЦНТ, 1995.

ОБРАЗ ДЕВУШКИ В КОЛЯДКАХ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИХ НАРОДОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Юлия Шеллер

Руководитель учитель русского языка и литературы

МБОУ СОШ № 1, г. Заозёрный

А.П. Николаева

Научный консультант Н.А. Новоселова

КГПУ им. В.П. Астафьева

В настоящее время народные традиции привлекают всё большее внимание, поскольку многим людям хочется знать о происхождении русских обрядов и их смысле. Тема нашего исследования – святочные колядки, посвящённые девушкам. На данную тему написана обширная литература, но в каждом крае существуют свои традиции и они требуют своего рассмотрения.

Объект исследования – святочные колядки Красноярского края, опубликованные в сборнике «Пришла коляда накануне Рождества» [1].

Цель работы – выявить особенности образа девушки в колядках данной тематической группы.

Методы исследования – метод содержательного и художественного анализа; историко-культурный и сопоставительный.

Колядками называются народные песенные произведения, которые исполнялись во время святочных обходов дворов [2, с. 281]. Колядка как жанр прошла долгий период становле-

ния и бытования, поэтому на ее тематику и поэтику наложили отпечаток разные исторические эпохи и мировоззренческие системы. За это время «колядки значительно преобразились от ритмично-речитативных заговоров к песням сюжетного характера» [2, с. 281].

Ученые отмечают, что колядки основаны на магии слова [1, с. 20]. Наши предки считали, что в период зимнего солнцеворота, то, о чем поется в песне, – сбудется. Поэтому в песенках упоминали о приплоде скота, создании молодыми людьми новой семьи, о здоровье домочадцев, о мире и согласии в доме.

У сибиряков-белорусов есть особые колядки. В них главное место занимает семейная тема [1, с. 21]. В таких песенках прославляется умная жена, ловкий, умелый хозяин или его сын, красивая и воспитанная девушка. В книге «Пришла Коляда» привлекли колядки, посвященные девушке. В ее образе воплощаются самые лучшие черты. Девушка показана красивой, доброй, работающей, веселой. Поэтому почти во всех колядках, адресованных девушке, составным элементом является изображение ее трудолюбия, воспитанности и красоты. Колядовщики словно призывают высшие силы наделить хозяйскую дочь этими качествами. Все положительные качества в колядках неизменно преувеличиваются.

В девичьих колядках внешняя красота может изображаться с помощью поэтического сравнения.

Володина дочка,
Как ягодочка,
Ой, колядки» [1, с. 32, песня 77].

Сравнение «как ягодочка» подчёркивает прелесть юной красавицы. В других колядках часто встречаются сравнения девушек с розой, яблочком: «Как роза полненька», «Яблочки, все червоненькие, / Как одно, добреньки».

Другим приемом для характеристики девушки является образный параллелизм, который также может включать сравнение. Так в некоторых колядках девушка сравнивается с красной, т. е. красивой калиной.

«Красна, красна,
Калинка в лузе,
Ой, колядки.
А еще **краснее**
Маруся у татки,
Ой, колядки.
По двору ходила,
Весь двор красила [1, с. 31, песня 77, с. 35, песня 85].

В других текстах девушка сопоставляется с розой:

Червона, червона рожа в гароди,
Святый вечер.
Червоней того Наташа в хати,
Святый вечер [1, с. 32, песня 77].

Красавица-девушка украшает собой домашние строения и даже двор.

По двору ходила, **весь двор красила,**
Святый вечер.

В сени вышла – сени зацвляли,
Святый вечер [1, с. 32, песня 77].

В песнях гиперболически изображено воздействие красоты девушки не только на окружающий мир, но и на людей:

В сени вышла – сени зацвели.

Святый вечер.

У хату вышла – паны вставали.

Святый вечер.

Паны вставали, шапки снимали [1, с. 21, песня 61].

Интересно, что красота крестьянской девушки воздействует на людей более высокой социальной группы. В этой колядке – паны, в другой – король:

Красная Ниночка,
Расти скоренько, святой вечер
Приедет к тебе

Король в сваты, Святой вечер [1, с. 30, песня 75].

Ещё одна важная черта, восхваляемая в колядках, – воспитанность и набожность девушки:

В церкву пришла – поклонилась,
Святой вечер, поклонилась.
Поклонилась, пумолилась.

Святой вечер, пумолилась» [1, с. 31, песня 76].

Такая девушка, благодаря своим прекрасным манерам, воспринимается окружающими не как простая крестьянка, а как поповна или королевна.

Все вставали,
Шапки снимали,
Ой, колядки.
Шапки снимали,
У нее пытали,
Ой, колядки.

– Ты ли поповна,
Ли королевна? [1, с. 31, песня 76].

Прославлялись в колядках разумность и трудолюбие девушки. В песнях подчеркивается, что для выполнения работы она поднимается с постели не одновременно с петухами, а даже раньше их.

Ой раным-рано петухи пропели,

Ой, коляды, святые вечары.

А ранней того дейка вставала,

Ой, коляды, святые вечары.

Дейка вставала, платки кычала [1, с. 31, песня 76].

Получив от короля богатые дары, разумная и хозяйственная девушка ведет им строгий учет.

Разумна Нина была,
Сукно вымеряла, святой вечер,
Сукно вымеряла, святой вечер.
Злато-серебро

Переважила, святой вечер [1, с. 30, песня 75].

Так как колядки пелись конкретным девушкам, в песнях назывались реальные имена: Нина (Ниночка), Аня (Анечка), Маруся (Манечка) и другие. Однако на этом конкретика и заканчивалась. Основные приемы и характеристика образов девушки были типовыми.

Смысловая направленность колядок, посвящённых девушкам, заключается в благопожелании, магии слова, стремлении обеспечить благополучие. Этим определяется выбор тематических мотивов, образов и выразительных средств, характерных для колядок. Основное место в колядках занимает величание, сопровождающееся твердой верой в магию слова, в то, что желаемое станет действительным. Образ девушки идеализирован. Её положительные качества переданы с помощью параллелизмов, сравнений, гиперболических описаний. Магическое воздействие обеспечивали и повторы, в которых подчеркивается святость времени: «Святой вечер». «Ой, коляды, святые вечары».

Библиографический список

1. Новоселова Н.А. Пришла коляда накануне Рождества. Красноярск: Красноярское книжное издательство. КГЦНТ, 1995.
2. Новоселова Н.А. Колядки // Енисейский энциклопедический словарь. Красноярск, 1998. С. 278–279.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФАМИЛИЙ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛА ОТРОК ИДРИНСКОГО РАЙОНА

Алена Чупракова

*Руководитель учитель русского языка и литературы
МКОУ «Отрокская СОШ», с. Отрок, Идринский район*

З.П. Зацепина

*Научный консультант С.П. Васильева
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Основное значение в русском языке слова *фамилия* – «семейное имя», передающееся от старшего поколения к младшему. Слово *фамилия* в русском языке не старше петровской эпохи, когда оно проникло в официальное делопроизводство [2].

Фамилия – это наследственное имя семьи, первичной ячейки общества, хранящая в себе тайну веков. Она записана в нашем паспорте и свидетельстве о рождении. Мы получили её, когда появились на свет. С этого времени для нас начался отсчет её жизни. Но на самом деле фамилия может иметь очень длинную историю. Фамилией во все времена гордились, людям хотелось, чтобы она жила как можно дольше. Всем, наверняка, знакомо такое выражение, как «фамильные ценности». Это не только драгоценности, книги или фотографии. В первую очередь – это сама фамилия. Её история – это главная фамильная ценность.

Актуальность нашей работы заключается в том, что в последнее время, к сожалению, происходит тенденция к утрате своих родственных корней, что приводит к утрате исторических корней и культурных основ происхождения фамилий, а также отсутствие в нашем краеведческом музее материалов по данному вопросу исследования.

Цель работы – выявление происхождения и значение основ фамилий жителей села Отрок, от которых они образованы.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить литературу по антропонимике;
- 2) собрать данные о фамилиях жителей с. Отрок и выявить значения лексических основ популярных фамилий жителей села;
- 3) провести классификацию по частотности фамилий жителей с. Отрок.

Интересна история слова «фамилия». По происхождению своему оно латинское и в русский язык попало в состав большого числа заимствований из языков Западной Европы. В России слово «фамилия» поначалу употребляли в значении «семья». В XVII–XVIII вв. еще бытовало слово «прозвище»: оно-то в те времена и обозначало, называло фамилию. И только в XIX в. слово «фамилия» в русском языке постепенно приобрело свое второе значение, ставшее затем основным: «наследственное семейное именование, прибавляемое к личному имени».

В современной антропонимике выделяют следующие основные способы происхождения фамилий россиян: от крестильных имен; от некрестильных имен; от географических названий; от названий ремесел, профессий; от названий птиц и животных (фауна); от основ, обозначающих признаки; от иноязычных основ.

Ниже приводится выполненный нами словообразовательный анализ и распределение по способам происхождения фамилий жителей с. Отрок.

От крестильных имен

Васютин. Отчество от канонического мужского личного имени Василий (из греч. *basileus* – «властитель, царь») и его производных форм. Фамилия встречается повсеместно, так как имя с XV по XIX вв. занимало второе по частоте место у русских, уступая только Ивану [1]. Но частотность фамилии только в крупнейших городах была значительной (например, в Петербурге 1910 г., по подсчетам Б. Унбегауна, занимала второе место).

Макаров. Отчество от имени Макар (от греческого «макариос» – счастливый). Макаша – уменьшительные формы. Макаренко – украинская, Макаревич – белорусская формы этой фа-

мии. Макариха – жена Макара. Макарычев – внук Макара. Макаровский – или от географического названия, или от имени. Макаренко – или русифицированная украинская, или южно-русская, из приграничных с Украиной районов [1].

От некрестильных имен

Палкин. Отчество от прозвища отца Палка. Прозвище могли дать длинному и худому человеку [3].

Чупраков. В некоторых районах Подмосковья чепраком называют сухого, черствого человека. Чепрак как и чупрак – подстилка под седло. Родственные фамилии Чупраков, Чупров [3].

От географических названий

Москалев – москаль – прозвище великоросса, а также царского солдата на Украине в дореволюционное время. Происходит от слова «Москва» [3].

Машуков. Возможно, что фамилия Машуков образовалась от горы Машук [1].

От названий ремесел, профессий

Мельников. Фамилия восходит к прозвищу, данному по профессии. Видимо, предок человека с такой фамилией был мельником. Мельник со временем получил фамилию Мельников [3].

Купцов. Образована от прозвища Купец. Таким образом, эта фамилия свидетельствует о роде занятий основателей рода Купцовых. Купечество, то есть сословие купцов – торговых людей, играло большую роль в Древней Руси. Фактически от них зависела вся экономическая жизнь государства. Это сословие было довольно многочисленно, а потому основа Купец- (Купеч-) встречается в ряде русских фамилий: Купцов, Купчин, Купчихин, Купченко, Купчинский и др. Купец, со временем получил фамилию Купцов [1].

От названий птиц и животных

Значение фамилии *Чирков* – чирок небольшая водоплавающая птица, разновидность утки; кое-где – тощий, хилый человек.

Значение фамилии *Соколов* – самая распространенная среди «птичьих» и на седьмой позиции в частотном списке всех русских фамилий [2].

От основ, обозначающих признаки

Быстров. Быстрый – скорый, прыткий, бегучий. В «Ономастиконе» Веселовского зафиксированы: Быстрый Фрол Яковлев, посадский человек, 1623 г. Гороховец Быстроногов, Быстровзоров (из запросов посетителей) – от составных прозвищ, например Быстрые Ноги. Подобные некрестильные имена также имели место на Руси. Быстровзор – тот, кто глядит бойко и живо, резво и зорко [2].

Воропаев. Слово «воропай» не зафиксировано, но ученые произносят его от древнерусского «вороп» разбой, набег. Итак, воропай – разбойник. Отсюда, конечно, никак не следует, что все Воропаевы потомки разбойников. Воропай было распространенным в Древней Руси личным именем. Родители могли ласково назвать им маленького шаловливого сына («Ах ты мой разбойничек!») [1].

От иноязычных основ

Азанов. Эта фамилия имеет интересную историю происхождения и, скорее всего, относится к распространенному типу фамильных наименований, берущих свое начало от тюркских носителей, а именно от выходцев из Золотой Орды. Родоначальник данной фамилии, по всей видимости, носил тюркское имя Асан (Asan, Hasan). Мужское имя Асан, Хасан пришло из арабского языка и означает «хороший», «добродетельный», а также «красивый». По традиции, такое имя давалось одному из близнецов, тогда как другой получал имя Хусаин, что также значит «хороший», «красивый» [3].

Булатов. Отчество от нецерковного мужского личного имени Булат, в прошлом частого у татар и других тюркоязычных народов, из персидского булат – «сталь», имя служило пожеланием мальчику стать крепким, как сталь; фамилия документирована с XVI в. Полаткин не от палатки, а от Полат (Булат) [1].

Проведенный анализ позволяет заключить, что в с. Отрок проживают люди, имеющие большей частью русские фамилии. Многие фамилии уходят корнями в далёкое прошлое и связаны они с прозвищами, ремёслами, профессиями. Однако частотное распределение фамилий показало, что наибольший процент (69 %) имеют фамилии, образованные от крестильных имен.

Библиографический список

1. Веселовский С.Б. Ономастикон. М., 1974.
2. Суперанская А.В., Сулова А.В. Современные русские фамилии. М.: Наука, 1981. С. 13.

СЕКЦИИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ», «ЭТНОГЕОГРАФИЯ И ГЕОГРАФИЯ РЕЛИГИЙ»

ВЛИЯНИЕ ЭНЕРГОКАРТИН НА ЧЕЛОВЕКА

Светлана Лисейкина, Михаил Морозов

Руководитель педагог-психолог МБОУ СОШ № 3, г. Бородино

Е.В. Лухтанова

Научный консультант О.В. Александрова

КГПУ им. В.П. Астафьева

Психологами доказано, что психоэмоциональное состояние человека напрямую влияет на его физическое тело. Последнее время возрос интерес к нетрадиционным методам восстановления психоэмоционального состояния человека. К одному из таких методов относят энергокартины.

Энергокартина – это изображение, служащее для нейтрализации негативного воздействия на человека. Выделяют следующие виды энергокартин: лечебные, для коррекции эмоциональных состояний, для применения в косметологии, для защиты организма от электромагнитных колебаний (вредное влияние от мобильного телефона, компьютера и другой бытовой техники, а также картины-талисманы).

Энергокартины используются для поддержания энергоинформационной гигиены. Энергоинформационная гигиена – это гигиена сознания. Энергокартины помогают человеку настроиться на определенный вид деятельности и на положительные эмоции.

Многие художники специально создают энергокартины и утверждают, что они обладают целебными свойствами. Официальных исследований, подтверждающих целебные свойства энергокартин, не проводилось. В данной работе сделана попытка выявления влияния энергокартин на человека.

Авторы данной работы уже проводили исследование, в ходе которого были получены факты влияния энергокартин на психические процессы и состояния людей. Необходимо отметить, однако, что на полученные результаты могли оказывать влияние не только энергокартины, но и другие факторы, которые не изучались в рамках упомянутого исследования. Следовательно, нельзя утверждать, что позитивные изменения в некоторых процессах – это результат влияния ТОЛЬКО энергокартин. Одним из факторов, способствующих положительной динамике влияния энергокартин могло быть самовнушение.

В данной работе была сделана попытка исключить влияние самовнушения при воздействии энергокартин. В качестве исследуемых параметров были выбраны память и групповая сплоченность, так как с их помощью представляется возможным наглядно показать наличие или отсутствие влияния энергокартин на человека. Выбор в пользу данных параметров был сделан, потому что память и групповую сплоченность можно продиагностировать доступными психологическими методиками. Таким образом, целью данной исследовательской работы являлось обнаружение влияния энергокартин на человека: на его индивидуальные особенности и взаимоотношения с другими людьми. Предполагалось, что зрительный образ в виде энергокартины улучшает кратковременную память и повышает коэффициент групповой сплоченности.

Проанализировав информационное пространство, были отобраны по две энергокартины для развития памяти (рис. 1.) и улучшения взаимоотношений с другими людьми (рис. 2).

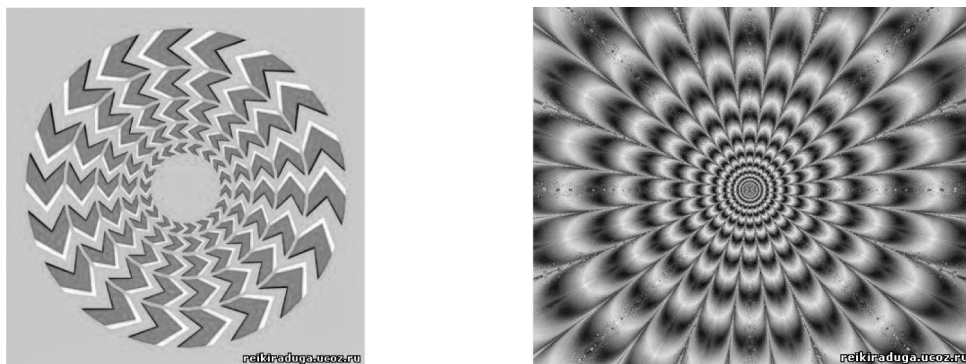


Рис. 1. Энергокартины, способствующие развитию памяти

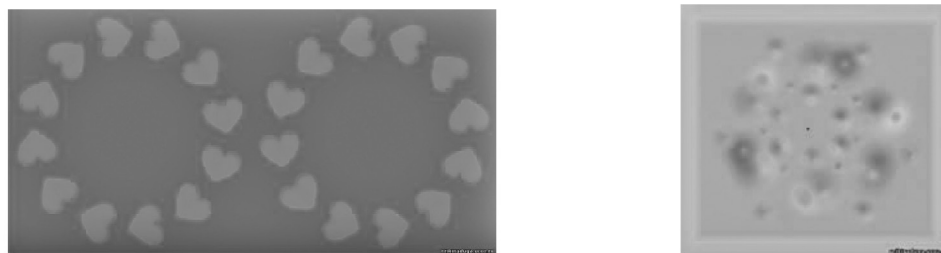


Рис. 2. Энергокартины, улучшающие взаимоотношения с другими людьми

Для выполнения исследований были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Выбор участников эксперимента был сделан в пользу учащихся начальной школы, потому что они большую часть учебного времени в школе проводят в одном кабинете, следовательно, будут достаточно продолжительное время воспринимать предложенные энергокартины. Чтобы исключить фактор самовнушения, экспериментальным группам детей не сообщать о том, на что направлены энергокартины, размещенные в учебных кабинетах.

Энергокартины находились в поле зрения участников эксперимента в течение одного месяца. Исследуемые параметры замерялись два раза: до появления энергокартин в учебных кабинетах и по истечении выбранного срока (один месяц).

На определение уровня развития памяти использовалась методика «Десять слов» [2]. Для выявления влияния энергокартин на взаимоотношения с людьми изучался показатель групповой сплоченности по методике, представленной в работе [1].

Следует отметить, что при первичном замере средний уровень развития памяти в экспериментальной и контрольной группах был одинаковым и равнялся 65 %. После проведения эксперимента с воздействием энергокартин у учащихся экспериментальной группы прирост уровня развития памяти увеличился на 31 %, а в контрольной группе – на 18 %. Следовательно, данные экспериментальные факты позволяют утверждать, что энергокартины, предложенные участникам эксперимента, оказали влияние на уровень развития памяти.

Тем не менее мы не можем однозначно утверждать, что повышение уровня развития памяти за период проведения эксперимента – это только заслуга энергокартин. На развитие памяти могли оказывать и другие факторы, например, педагогические воздействия учителей, родителей и самостоятельная работа детей. Поскольку в экспериментальной группе результаты диагностики уровня развития памяти выше, чем в контрольной группе, это позволяет нам утверждать, что совместная работа педагога и энергокартин положительно влияет на испытуемых. Данный факт заинтересовал учителей начальных классов, и они пожелали данные энергокартины использовать в своей работе.

Результаты диагностики межличностных отношений не показали влияния энергокартин. В обеих группах коэффициенты сплоченности при вторичном замере понизились. Следовательно, можно утверждать, что энергокартины, используемые в рамках эксперимента, не способствовали улучшению отношений в коллективе. Тем не менее нельзя утверждать, что дан-

ные изменения связаны только с воздействием энергокартин. На межличностные отношения в классе между детьми могли оказывать влияние и другие факторы, которые не изучались в рамках проводимого исследования и пока не установлены нами.

Из анализа результатов проведенного исследования следует, что изменения происходили как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Не было такого, что в контрольной группе измеряемые параметры остались статичными. Это позволяет усомниться в наличии воздействия энергокартин на человека.

Гипотеза проведенного исследования подтверждена частично: только один из измеряемых параметров показал положительную динамику. Следовательно, энергокартины надо выбирать критично. Для получения положительного воздействия энергокартин необходимо использовать правильно сформулированные установки по самовнушению [2].

Данное исследование на выявление влияния энергокартин на человека исключало наличие такого фактора, как самовнушение: участники эксперимента не знали, для чего используются предлагаемые энергокартины. Следует отметить, что предыдущее исследование, когда испытуемые знали назначение энергокартин, показывало положительные результаты в развитии выбранных параметров. Следовательно, можно утверждать, что самовнушение способствует влиянию энергокартин на человека [4].

По результатам проведенного исследования была написана статья на тему: «Влияние энергокартин на человека», которая размещена на сайте школы: <http://school3.mmc24415.cross-edu.ru/> и на стенде школьной газеты БЭМС. Данная статья вызвала интерес и положительные отзывы педагогов, учащихся и их родителей.

Библиографический список

1. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. М.: ПСТ-ПРЕСС, 2001. 376 с.
2. Прангишвили А.С. К вопросу о взаимосвязи между установкой (Einstellung) и поведением (Verhaltung). Тбилиси: Мецниереба, 1986. 592 с.
3. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков. М.: Генезис, 2000.
4. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА

Мария Рахимова

Руководитель педагог-психолог МБОУ СОШ № 3, г. Бородино

Е.В. Лухтанова

*Научный руководитель О.В. Александрова
КГПУ им. В.П. Астафьева*

В последнее время наблюдается тенденция к повышению интереса к психологии среди старшеклассников. Одним из средств удовлетворения потребности в психологических знаниях может выступать психологическая олимпиада. В данной статье описывается результат проектно-исследовательской работы, ключевая идея которой звучит так: старшеклассники подготавливают и проводят психологическую олимпиаду для других старшеклассников. Таким образом, происходит повышение психологической и исследовательской компетенций у всех участников.

Олимпиада по психологии должна быть ориентирована не только на старшеклассников, окончательно решивших в будущем выбрать профессию психолога, но и на тех, кто интересуется психологией «на уровне эксперимента», (т. е. просто попробовать себя). Поэтому становится актуальным разработать содержание психологической олимпиады для школьников.

Цель работы – пропаганда научных знаний в области психологии, удовлетворение по-

требности старшеклассников в психологических знаниях и повышение их психологической грамотности.

Задачи работы

1. Изучить историю возникновения психологической олимпиады.
2. Провести социологический опрос среди школьников с целью выявления желающих участвовать в психологической олимпиаде.
2. Подобрать задания психологической олимпиады для школьников.
3. Оформить задания психологической олимпиады в тестовой оболочке для работы на компьютере.
4. Провести психологическую олимпиаду.

В процессе исследования предполагалось:

- 1) выявить группу школьников, интересующихся психологией;
- 2) выявить уровень психологической грамотности старшеклассников.

Рабочая гипотеза была сформулирована следующим образом: у старшеклассников есть интерес к психологии как науке, но психологическая грамотность будет на низком уровне.

Методы исследования, использованные в работе: социологический опрос, проектирование мероприятия (олимпиады по психологии), тестирование, интервьюирование.

Результатом работы стала реализованная психологическая олимпиада.

В связи с тем, что в общеобразовательных школах психология не изучается как отдельный предмет, важно было продумать такие темы и содержание олимпиадных заданий, которые бы не требовали специальной подготовки, были посильны старшеклассникам и отвечали их основным интересам. Поэтому было решено остановиться на двух темах для психологической олимпиады: «Личность» и «Общение». На наш взгляд, данные темы соответствуют возрастным особенностям учащихся старших классов. Ответы на некоторые задания можно дать, исходя из широты своего кругозора и интуиции. Содержание заданий было взято из источников [1–5].

Задания оформлялись по одинаковой схеме: на вопрос предлагается по четыре варианта ответа, только один из которых является правильным. На каждую тему было подобрано по 10 заданий. Совместно с учителем информатики нами была подобрана специальная тестовая оболочка, которая позволяет участнику олимпиады отвечать на вопросы и в автоматическом режиме, после окончания работы, выдает количество правильных ответов.

Тестирование проходило отдельно по каждой теме.

Для того чтобы выявить группу школьников, желающих участвовать в психологической олимпиаде, был проведен социологический опрос. По окончании тестирования у участников олимпиады было взято интервью о впечатлениях, которые они получили, выполняя предложенные задания.

Как показал данный опрос, всем понравилось прошедшее мероприятие. Участникам было интересно оценить свои психологические познания. Задания показались участникам интересными и доступными. Те, кто ответил на некоторые вопросы неправильно, отметили у себя желание изучить их более подробно, расширить свой кругозор. Кроме того, участникам были вручены свидетельства об участии в психологической олимпиаде, а победителям и призерам – специальные дипломы, что позволило школьникам пополнить свое учебное портфолио.

Результаты психологической олимпиады показали, что максимальное количество баллов не было набрано ни по одной из предложенных тем. Гипотеза проведенного исследования подтвердилась полностью.

В ходе исследования была установлена взаимосвязь между уровнем психологической грамотности и возрастом участников олимпиады по психологии: чем старше школьники, тем выше результаты выполнения предложенных заданий.

По результатам проделанной работы были сформулированы следующие выводы:

1. Выявление группы школьников, интересующихся психологией, показало большое количество старшеклассников, желающих принять участие в олимпиаде по психологии. Следовательно, предположение о том, что у школьников будет присутствовать интерес к психологии как науке, подтвердилось.

2. Темы и содержание заданий психологической олимпиады не требовали специальной подготовки, были посильны старшеклассникам и отвечали их основным интересам. Школьникам предлагалось ответить на вопросы по темам «Личность» и «Общение». Результаты психологической олимпиады показали, что максимальное количество баллов не было набрано ни по одной из предложенных тем. Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что интерес к психологии будет высоким, а уровень психологической грамотности будет низким.

3. В ходе исследования была установлена взаимосвязь между уровнем психологической грамотности и возрастом участников олимпиады по психологии: чем старше школьники, тем выше результаты выполнения предложенных заданий. Таким образом, с возрастом психологическая грамотность у школьников повышается в связи с приобретенным жизненным опытом и изучением предметов гуманитарного цикла.

4. Психологическая олимпиада прошла на положительном эмоциональном подъеме. Некоторые из старшеклассников изъявили желание заняться изучением психологии. Поступило предложение: сделать проведение психологических олимпиад в школе ежегодной традицией.

Библиографический список

1. Макарова К.В. Таллина О.А. Психология человека. М.: Прометей, 2011.
2. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. М.: ВЛАДОС, 2000. Кн. 1: Общие основы психологии.
3. Рогов Е.И. Психология человека. М.: ВЛАДОС, 1999.
4. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Психология для старшеклассников. Часть 1. Основы психологии. 10 класс. М.: ВЛАДОС, 2001.
5. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Психология для старшеклассников. Часть 2. Основы психологии. 10 класс. М.: ВЛАДОС, 2001.

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЗОРОАСТРИЗМА КАК МИРОВОЙ РЕЛИГИИ

Даниил Гюнтер

*Руководитель учитель географии
МБОУ СОШ № 1, г. Заозерный*

Л.П. Виноградова

*Научный руководитель В.В. Корнилов
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Древняя Персия, ее народ, традиции и культура представляют огромный этногеографический и исторический интерес, но мы даже представить не могли, насколько интересными и познавательными окажутся результаты, к которым мы пришли после длительного изучения этой темы. Главным фундаментом и основой бытия древних персов стала их религия – зороастризм, поэтому все дальнейшие изучения были связаны с ним.

Цель работы – изучение этногеографических особенностей возникновения и развития зороастризма, его основных положений как одной из мировых религий.

Задачи исследования:

- 1) изучить ареал возникновения и распространения зороастризма;
- 2) изучить основы вероучения зороастризма на примере Авесты;
- 3) провести анализ зороастризма как мировой религии, ее географических особенностей, послуживших основой для других мировых религий;
- 4) выявить очаги и центры зороастризма в России и дать их характеристику.

На начальном этапе исследования была сформулирована *гипотеза* о том, что зороастризм является одной из мировых религий.

Предками древних иранцев были протоиндоиранские (арийские). Еще в древние времена протоиндоиранцы разделились на две ветви – индоарийскую и древнеиранскую. Индоарийцы заселили значительную часть полуострова Индостан, а древние иранцы – территорию Иранского нагорья и некоторые примыкающие к ней районы.

Первоначально религия у иранцев и индоариев была общая, главным Богом был Индра, но у индоариев он был великим и почитаемым богом, а у иранцев – злокозненным демоном. Этот ритуально-этический дуализм стал фундаментом всех доисламских религий Ирана. Именно в это время (примерно 1500 – 1200 гг. до н. э.), по-видимому, и жил Зороастр, который искал в своих откровениях смысл беспокойного человеческого существования. Основным источником для изучения иранской древности, социального строя и культуры древнеиранских племен является Авеста [4].

Дошедшая до нас запись Авесты тоже была сделана по устной передаче, но весьма точно воспроизводит особенности вышедшего из обихода употребления за много веков до VI в. языка и его еще более древнего диалекта, на котором пророчествовал Заратуштра. Маздеизм как сложившаяся система религиозного дуализма просуществовал у древних иранцев достаточно долго. В этом смысле зороастризм как доктрина принадлежит к возникавшему в тот период истории новому типу религий – к религиям основателя, пророка.

Вместо трех ежедневных молитв Зороастр предложил пять, включая молитву в полночь, когда силы зла особенно активны [4]. Самый главный праздник, Новруз, совершался в честь огня и считался – как это считается и поныне в ряде стран Азии – началом нового года.

Чтобы теснее привязать к себе тех, кто шел за ним, пророк создал символ веры Фраваране, который следовало повторять каждое утро. Не забыл пророк и про важную проблему жизни и смерти. Опираясь на уже существовавшее представление о переходе душ покойников через мост, он значительно изменил суть этой мифологемы. Согласно его нововведению, мост Чинват превратился в нечто вроде судилища, на котором все тот же Митра с помощниками определяли, какая душа чего заслуживает.

Считается, что иудаизм как религия, разрабатывавшаяся особенно интенсивно именно в годы вавилонского плена иудеев, испытал сильное влияние зороастризма.

Мало известно об успехах зороастризма в годы, последовавшие за крушением империи Ахеменидов [1]. Но некоторые косвенные данные позволяют полагать, что зороастризм как доктрина на рубеже нашей эры не просто существовал, но даже процветал и расширял свое влияние.

Ежегодно 25 декабря (позже – день рождения Христа) отмечали день рождения Митры [2].

Молодой, еще только возникший как религиозное учение ислам многое заимствовал у соседей. У тех же зороастрийцев были заимствованы идеи. Исламизация Ирана положила конец зороастризму как широко распространенной и тем более официально господствующей религии. Однако зороастрийцы не только выжили, но и продолжали активно развивать и дорабатывать теоретические основы своей религии, о чем свидетельствует немалое количество новых сочинений.

Даже в средние века христианские богословы, особенно сирийских и армянских церквей, еще помнили о духовной связи, соединяющей древнюю религию Заратуштры и молодую религию Христа.

Следует однако признать, что ко времени падения Империи Сасанидов зороастризм уже выродился.

В 1917 г. Иван Николаевич Гантимуров, предки которого были иранцами по происхождению, попытался организовать в России первую зороастрийскую общину. Идея не получила развития. В начале 80-х гг. его внук Павел Павлович Глоба стал читать лекции по астрологии и рассказывать о зороастризме своим ученикам. Одна из частей (утраченная) священной книги Авесты была целиком посвящена звездам. Уже когда была создана община, Павел Глоба написал книгу о зороастризме «Живой огонь». В Санкт-Петербурге жизнь зороастрийской общи-

ны стабильна по составу и периодичности богослужений. Петербургская зервано (Зерван – это «время») – зороастрийская община управляется Советом хорбадов [3].

Существует идея реинкарнации, и признается возможность бесчисленных реинкарнаций, но практически только в человека, как еще один шанс «исправиться», что-то «доделать». Согласно представлениям русских зороастрийцев, рай существует наряду с адом. Поклонение огню существует, но не как богу, а как самому чистому из «благих творений» [4].

Зороастризм, имеющий огромную и до сих пор не изученную историю, в 1976 г. насчитывалось приблизительно 129 тыс. верующих, разбросанных по всему миру [4]. В обрядовом отношении зороастризм практически не изменился, несмотря на то, что во многом претерпел в разные эпохи. Осталась доктрина, основные мотивы до сих пор остались в неизменном виде.

В XX в. эта религия переживает такое явление, как фундаментализм. Парсы жалуются на неумолимое проникновение христианской религии и европеизацию парсизма в целом. Даже некоторые переводы Авесты носят явно европейский оттенок.

Так, например, в Иезде (Иран) реформисты приняли погребение как современный способ захоронения трупов. Чтобы не осквернять землю, тела хоронятся в гробах в зацементированной яме [3]. К таким же реформаторским нововведениям относится разрешение отказа ношения рубашки-судра и пояса-кусти [4]. А еще в XIX в. многие зороастрийцы перешли в другую веру – бахаизм. Эта иранская религия, возникшая против ислама, претерпевала преследования и гонения [1].

На сегодняшний день мусульманами была провозглашена веротерпимость к зороастрийцам. Несмотря на это, парсы терпят много притеснений, в частности, в социальных свободах, избрании парсов на избираемые должности и другие.

Почему же зороастризм вызывает к себе такое внимание и интерес? Это связано с тем, что зороастризм оказал огромное влияние на духовную жизнь многих народов, в первую очередь европейских. Элементы зороастризма можно проследить у иудеев, христиан, мусульман. Число зороастрийцев в XX в. возросло.

Но нельзя не отметить, что сегодня все зависит не от массовости распространения религии, какая бы ни была мощная религиозная идея, она уже уходит в прошлое. Все меньше людей ждут конца света и победы добра над злом, объясняя сущность бытия в биологическом или космическом контексте. Для сравнения, раньше церковь стояла на одном уровне с правителем и принимала непосредственное участие не только в церковных делах, думая не только о спасении души, но и о вполне мирских, часто внешнеполитических, экономических. Это положение церкви всегда оспаривалось, а сегодняшняя религия, имея даже огромное количество посредников, имеет продолжение лишь как обоснованная система нравственных учений для человека.

К тому же сегодня зороастризм, как и много лет назад, учит человека порядку, чистоте, честности выполнения взятых на себя обязательств, благодарности к родителям, помощи единоверцам. В этой религии нет строгих душевных канонов, она предполагает выбор человеком своего места в жизни. Однако некоторые утверждают, что зороастризм рано или поздно возродится: по предсказанию Заратуштры, его «учение вернется туда, откуда оно вышло». А потому и ждут возвращения старой веры.

Зороастризм как основа религий и собрание изменяющихся вероучений Иранского нагорья интересен в своем историческом смысле, ибо любая религия определяет менталитет и воспитание, общепринятые нормы общества. Поэтому зороастризм подлежит еще долгому изучению, основанному на совокупности археологических, филологических, исторических и этнологических данных.

Библиографический список

1. Васильев Л.С. История религий Востока. М.: «Книжный дом Университет», 2000. 426 с.
2. Васильев Л.С. История религий Востока. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Relig/Vasil1/17.php
3. Щипков А.В. Соборный двор // Публицистические статьи (1991–2001). URL: http://game.ru/book/religion/cathedral_courtyard/_Щипков А.В., Соборный двор.doc
4. Бойс М. Зороастрийцы. Верования и обычаи. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Relig/Boyis/index.php

ЭТНОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ШКОЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ № 1 г. ЗАОЗЕРНЫЙ)

Люсьена Бовкунова, Ольга Даценко

*Руководитель учитель географии,
МБОУ СОШ № 1, г. Заозерный*

Л.П. Виноградова

*Научный руководитель В.В. Корнилов
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Современный мир чрезвычайно сложен, пестр и многообразен. В нем одновременно существуют разные культуры. В соответствии со своими культурами миллионы людей ориентируются на самые разные системы ценностей, руководствуются в своей жизни зачастую взаимоисключающими принципами, правилами, стереотипами.

Миграция стала неотъемлемой частью нашей жизни. Прямым следствием масштабных перемещений людей является все более возрастающее разнообразие народностей, культур, религий в одной стране. В связи с этим актуальной становится проблема межкультурной коммуникации, организации взаимодействия мигрантов и местного населения, адаптации мигрантов.

В г. Заозёрный приехало большое количество трудовых мигрантов. Дети мигрантов обучаются в общеобразовательных школах города. В нашей школе обучаются 24 ученика из семей трудовых мигрантов, что составляет 2,7 % от общего количества обучающихся.

Через несколько лет количество учащихся мигрантов в школе резко увеличится, т. к. в семьях мигрантов много детей дошкольного возраста и высокая рождаемость. Дети мигрантов испытывают определённые проблемы, связанные как с российскими стандартами обучения и программами, языковыми коммуникациями, разными культурами, традициями и религиозным воспитанием, так и с нашими суровыми климатическими условиями. Мы выделили четыре главных проблемы адаптации: плохое знание русского языка; трудность восприятия наших школьных программ; разные религии, культуры, традиции и обычаи; привыкание к суровому сибирскому климату.

Цель работы – изучение процесса адаптации детей трудовых мигрантов в образовательное пространство школы (на примере МБОУ СОШ № 1, г. Заозерный).

Нами были сформулированы *задачи исследования*:

- выяснить численность детей трудовых мигрантов в нашей школе;
- выделить главные причины приезда в наш город;
- провести анкетирование учащихся для выявления отношения к учащимся-мигрантам;
- выявить пути успешного вливания детей трудовых мигрантов в коллектив учащихся нашей школы;
- разработать мероприятия в рамках школы для успешной адаптации детей мигрантов в образовательное пространство школы;
- определить географию трудовой иммиграции в г. Заозерный на примере нашей школы.

В процессе исследования нами использовались следующие *методы*: наблюдение; анкетирование; сравнительный анализ материалов в сети Интернет и литературных источниках.

В современном значении слово «мигрант» имеет негативный оттенок. Кто такие мигранты? Беженцы, спасающиеся из горячих точек или вынужденные покинуть обжитые места из-за межнациональной вражды; северяне, лишившиеся льгот; офицеры, уволенные из армии. По мнению автора работы [1], превратиться в мигранта – это большое несчастье. И мало того, что эти люди мучаются сами, они ухудшают положение жителей тех территорий, куда устремляется миграционный поток. В то же время миграционные процессы в современном мире оказывают значительное влияние на хозяйственную жизнь, размещение, численность и состояние

людских ресурсов различных территорий планеты. Именно миграция во многом определяет экономический и социальный облик большинства государств.

В основе миграционных процессов лежат причины экономического, социального, национального, религиозного и другого характера [2; 3], при этом социально-экономические причины: поиск работы, желание получить образование, вступление в брак и т.п. доминируют.

Опрос, проведённый нами среди мигрантов (в основном это продавцы одежды и мелко-го ширпотреба, фруктов и овощей и торговцы мясом), показал, что главная причина приезда в г. Заозёрный – это поиск работы (56 %), на втором месте – лучшие условия и качество жизни (31 %), семейные обстоятельства (13 %).

Таким образом, миграционные процессы, характерные для многих стран мира, крупных городов России, не обошли и наш город. К нам приезжают мигранты в основном из бывших республик Средней Азии и Закавказья. Они вносят определённый вклад в развитие хозяйства города и района (особенно в сфере торговли). Но для их успешной адаптации необходимо толерантное отношение к ним, укрепление взаимного уважения традиций.

В ноябре 2013 г. нами было проведено исследование по проблеме отношения учащихся МБОУ СОШ № 1 к мигрантам. В качестве объекта исследования были выбраны учащиеся 8 классов школы. Методом исследования нами выбрано анкетирование, в котором участвовало 50 учащихся. Учащимся было предложено три вопроса: 1. Зачем мигранты едут в Россию? 2. Моё отношение к ним? 3. Нужны ли мигранты России?

На вопрос «Зачем мигранты едут в Россию?» большинство ребят (56 %) ответили, что мигранты едут в Россию и в г. Заозёрный в поисках работы. С распадом Советского Союза в бывших республиках экономика находится в упадке, в странах большой процент безработицы. А здесь мигранты находят себе работу (в основном в торговле) и обеспечивают свои семьи средствами к существованию. Большая группа ребят (31 %) считает, что их привлекают лучшие условия жизни: доступное образование, медицинское обслуживание и т. д. Небольшой процент (13 %) опрошенных считает, что приезд может быть обусловлен семейными обстоятельствами.

На вопрос «Моё отношение к мигрантам» 44 % учащихся ответили, что относятся к мигрантам нормально, 31 % – безразличны к появлению мигрантов в городе и в стране, а 21 % опрошенных относятся к мигрантам негативно. С чем связано отрицательное отношение к мигрантам? Приводятся следующие доводы: конкуренция на рынке труда; отток капитала – мигранты переводят заработанные деньги и не платят налоги; поведение мигрантов: преступность, наркотики, угроза терактов; занимают места в дошкольных учреждениях города.

На вопрос «Нужны ли мигранты России?» положительно ответили 75 % опрошенных. Они считают, что мигранты являются «дешёвой рабочей силой», в больших городах они выполняют «низкоквалифицированную работу» за невысокую заработную плату. 22 % ответили, что они не могут определиться, нужны или нет, и 3 % ребят считают, что Россия может обойтись без мигрантов.

Анализируя результаты, можно сделать вывод о том, что большинство учащихся расположены к межкультурной коммуникации. Они положительно или нейтрально относятся к приезду мигрантов и считают, что без мигрантов России не обойтись.

В МБОУ СОШ № 1 г. Заозёрного обучаются 24 учащихся из семей мигрантов. Мы изучили национальный состав учащихся-мигрантов, распределение их по ступеням и по срокам обучения. В нашей школе вместе с русскими обучаются дети шести национальностей: киргизы (12 чел.), узбеки (2 чел.), таджики (2 чел.), армяне (4 чел.), ингуши (3 чел.) и татары (1 чел.). Татары и ингуши не являются мигрантами, но мы учитывали их в своём исследовании, потому что у них есть некоторые проблемы в межличностном общении.

Большая часть детей мигрантов обучается в начальной школе, в среднем звене обучается 6 человек, в старшем звене детей мигрантов нет. Это объясняется тем, что заканчивая основную школу, они стараются поступить в техникумы, профессиональные училища, так как испытывают затруднения с русским языком и боятся сдавать ЕГЭ.

Таким образом, мы выяснили, что в нашу школу мигранты прибыли из республик Средней Азии: Киргизии, Узбекистана, Таджикистана и республик Закавказья: Армении. Большинство детей мигрантов обучается в нашей школе 1–2 года. Адаптации детей мигрантов из бывших республик СССР в целом проходят успешно, что связано с общим политико-культурным и языковым пространством, в котором мы все еще находимся.

Большинство учащихся-мигрантов (80 %) ответили, что они с удовольствием идут в школу, им нравится то, что они могут свободно высказывать своё мнение на уроках; материал, который изучают на уроках, в основном понятен. Но учащиеся начальной школы испытывают затруднения в учёбе из-за недостаточного владения русским языком. Особенно это относится к учащимся первых-вторых классов.

Учащиеся-мигранты активно участвуют в общественной жизни школы и города. Совместные общественно значимые мероприятия в школе способствуют сближению учащихся независимо от национальности и облегчают адаптацию детей мигрантов, способствуют формированию нравственных ценностей.

На основе проведённого исследования мы делаем вывод, что адаптация учащихся-мигрантов в школьное пространство МБОУ СОШ № 1 проходит успешно. В школе создана безбарьерная среда для обучения, общения и развития творческого потенциала учащихся. Это позволяет не только адаптировать детей мигрантов к социуму в поликультурной среде, но и развивать склонности, способности и интересы каждого. Человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем, а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной среде. У людей разных рас, воспитанных в одинаковых культурных условиях, развиваются одинаковые взгляды, стремления, способы мышления и деятельности. А это очень важно, особенно сейчас, когда с каждым годом возрастает поток трудовых мигрантов в Россию и оказывает на общество определённое влияние.

Библиографический список

1. Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования. 2010. № 8. С. 94–101.
2. Сборник методических рекомендаций по внедрению программ-тренингов для детей мигрантов, детей вынужденных переселенцев – учащихся начальной школы. Салехард: ГАОУ ДПО ЯНАО «Региональный институт развития образования», 2012. 88 с.
3. Юдина Т.Н. Миграция. Словарь основных терминов. Миграционная политика: форум // Соотечественник: информационно-справочный сайт. Чувашская республика, Шумерля, 2009–2014. URL: <http://emigrant-ussr.ru/forum/54-598-1> (дата обращения: 02.04.2014).

МУЗЫКА В РЕГУЛИРОВАНИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Юлия Сахарова

*Руководитель педагог-психолог
МБОУ СОШ № 1, г. Бородино*

А.П. Гаврик

*Научный консультант О.В. Александрова
КГПУ им. В.П. Астафьева*

Где бы мы ни находились, нас постоянно сопровождают музыкальные ритмы: в детстве – колыбельные песни, любимая радиоволна – в автомобильной пробке, караоке – у соседей. При этом мы не задумываемся об огромном влиянии этих ритмов на наш внутренний мир, на самочувствие и поведение. А между тем воздействие музыки на организм человека может быть успокаивающим и расслабляющим, подымающим жизненный тонус и раздражающим. И, возможно, именно музыка поможет нам разобраться со своими переживаниями, эмоциональным состоянием, чувствами в той или иной ситуации.

В двадцатом веке наряду с великими открытиями в науке и технике терапевтические возможности искусства были подтверждены результатами научных исследований (Р. Блаво, В. Элькин, С. Шушарджан). Существует мнение, что среди различных видов искусств самое сильное воздействия оказывает музыка [2].

Цель работы – изучение возможностей использования музыкальных произведений (музыкотерапии) в коррекции неблагоприятного психоэмоционального состояния учащегося старшей ступени общеобразовательной школы.

Задачи исследования

1. Изучить информационные источники о воздействии музыки на человека.
2. Подобрать материалы для выявления влияния музыки на психоэмоциональное состояние и с их использованием составить перечень музыкальных произведений, который может быть полезен для регуляции психоэмоционального состояния учащихся.

Описание процедуры исследования

Эмпирическое исследование было проведено на базе МБОУ СОШ № 1 г. Бородино, участники эксперимента: учащиеся старшей школы в количестве 4 человек – С, А, Ю, Л (код испытуемых), сроки исследования с 25.11.13 г. по 27.12.13 г. (2 раза в неделю). В исследовании использовались произведения классической музыки и рок-музыки, перечень которых приведен в табл. 1.

Таблица 1

Произведения классической музыки и рок-музыки, использованные в исследовании

Дни прослушивания	Автор	Название произведения (рок)	Автор	Название произведения (классика)
Понедельник	AC DC	Let There Be Rock	Бетховен	Симфония № 6
Четверг	Kid Rock ft. Joe C.	Pesni-Tut.Net Coll. Daddy Cool	Иоганнес Брамс	Колыбельная
Понедельник	Linkin Park	Easier To Run	Шуберт	Аве Мария
Четверг	Linkin Park	Say Hello To Billy Pesni-Tut.Net	Бетховен	Лунная соната
Понедельник	Menno-de-jong-feat	Noire-lee-creatures-of-the-(best-muzon.ru)	Рубинштейн	Мелодия
Четверг	Scorpions – Scorpions	The Cross (feat. Billy Corgan)	Шопен	Мазурка
Понедельник	Stigmata	28 (vmuzike.net)	Штраус	Вальс «Голубой Дунай»
Четверг	Stigmata	P»P·P»PμC, Pē PμP°PrPμPSPēPμ (vmuzike.net)	Штраус	Вальс «Сказки венского леса»
Понедельник	Scorpions – Scorpions	We Will Rise Again	Моцарт	Опера Дон Жуан (Увертюра)
Четверг	Stigmata	PъPсP№ PiCfC, CЪ (vmuzike.net)	Хачатурян	Вальс «Маскарад»

Каждый испытуемый сначала слушал фрагмент рок-музыки, а затем фрагмент из классических произведений. Длительность всех использованных фрагментов музыкальных произведений была одинакова (3–4 мин). При этом анализировались чувства до и после прослушивания фрагмента в соответствии с представленной ниже картой наблюдений.

Карта наблюдений

Дата обследования _____

Испытуемый (код) _____

Эмоциональное состояние до прослушивания музыкального произведения _____

Эмоциональное состояние после прослушивания музыкального произведения _____

Музыкальное произведение _____

Эмоциональные реакции (сердцебиение, мышечное напряжение, сухость в горле, спазмы желудка, холодный пот, дрожь)	Вербальные реакции (слова) Основная эмоция: интерес, радость, удивление, горе, отвращение, презрение, страх, стыд, вина	Невербальные реакции (мимика, жесты)	Поведенческие реакции (резкая усталость, сонливость, безразличие к проделанной работе и т. д.)	Комментарий

Заключение _____

Приступая к исследованию, экспериментатор знакомил испытуемого с инструкцией: «Вам будут предъявлены два музыкальных произведения (рок-музыка и классика). Ваша задача состоит в том, чтобы в процессе их прослушивания оценивать интенсивность возникающих у вас эмоций». После прослушивания музыкальных произведений экспериментатор предлагал испытуемому оценить его эмоциональное состояние, которое, на его взгляд, более всего соответствует интенсивности возникающих у него эмоций. Далее экспериментатор по своим наблюдениям и со слов испытуемого заполнял карту наблюдений эмоционального состояния испытуемого.

Результаты анализа чувств испытуемых до и после прослушивания рок-музыки и классической музыки представлены в табл. 2 и 3.

Таблица 2

Анализ чувств до и после прослушивания рок-музыки

№ п/п	Код испытуемых	Анализ чувств до прослушивания	Анализ чувств после прослушивания
1	С	Веселое	Волнение, возмущение
2	А	Огорчение	Растерянность, негатив
3	Ю	Приятные чувства, покой	Недовольство
4	Л	Тревожность	Ожесточение

Таблица 3

Анализ чувств до и после прослушивания классической музыки

№ п/п	Код испытуемых	Анализ чувств до прослушивания	Анализ чувств после прослушивания
1	С	Волнение, возмущение	Воодушевление, приятные чувства
2	А	Растерянность, негатив	Наслаждение, легкость
3	Ю	Недовольство	Спокойствие, интерес
4	Л	Ожесточение	Спокойствие

Использованные в исследовании фрагменты классической музыка моделируют эмоциональное состояние покоя, расслабленности, удовлетворенности. Характер музыкального произведения в этом случае должен быть созерцательным, умиротворенным, жизнеутверждающим, оптимистическим, веселым, радостным, ликующим.

Рок-музыка в обобщенном виде моделирует эмоцию гнева. Характер музыки – напряженно-драматический, взволнованный, страстный.

Если перед прослушиванием рок-музыки участник эксперимента сообщал о своем плохом настроении, то после прослушивания рок-музыки его эмоциональное состояние резко ухудшалось. В то время как если перед прослушиванием классической музыки эмоциональное состояние у участника эксперимента было тревожным и нестабильным, после прослушивания его эмоциональное состояние заметно улучшилось.

Как правило, после прослушивания первой композиции – рок-музыка, участники эксперимента чувствовали раздражение. После прослушивания второй композиции (классическая музыка) у участников эксперимента появлялась легкость, умиротворение, спокойствие. Такая динамика наблюдалась в течение всего времени эксперимента.

На основе анализа информационных источников [1, 2] нами был составлен перечень музыкальных произведений, которые можно использовать для регуляции психоэмоционального состояния учащихся.

Таблица 4

Музыкальные произведения для регуляции психоэмоционального состояния учащихся

1. Музыкальные произведения для общего успокоения	Бетховен. Симфония № 6 «Пасторальная» Брамс. «Колыбельная» Шуберт. «Аве Мария»
2. Музыкальные произведения для повышения концентрации внимания, сосредоточенности	Дебюсси. «Лунный свет» Чайковский. «Времена года. Охота» (сентябрь) Бетховен. Симфония № 5 до минор
3. Музыкальные произведения для уменьшения головной боли, связанной с эмоциональным напряжением	Моцарт. Опера «Дон Жуан» (увертюра) Хачатурян. Вальс «Маскарад»
4. Музыкальные произведения для уменьшения синдрома угнетения, повышения аппетита, ритмичного дыхания	Чайковский. Вальс цветов (из балета «Щелкунчик») Чайковский. Вальс (из балета «Спящая красавица»)
5. Музыкальные произведения для уменьшения злобности, зависти к успехам других людей	Гайдн. Adagio. Симфония № 45 Гайдн. Симфония № 103, 1 часть
6. Музыкальные произведения для уменьшения раздражительности, разочарования	Бетховен. Лунная соната
7. Музыкальные произведения для уменьшения чувства тревоги и неуверенности	Штраус. Вальс «Венская кровь» Штраус. Вальс «Прощание с Петербургом» Рубинштейн. «Мелодия» Шопен. Мазурка Штраус. Вальс «Голубой Дунай» Штраус. Вальс «Сказки венского леса»

По результатам выполненного исследования можно констатировать, что применение музыкотерапии (классической музыки) эффективно с целью профилактики негативных психоэмоциональных состояний. Музыкальное искусство положительно влияет на психоэмоциональное состояние учащихся. Использование музыкотерапии помогает снять нервное напряжение, справиться с психологическими проблемами и восстановить эмоциональное равновесие.

Библиографический список

1. Евдокимова Ю., Мельниченко В. Музыкальная терапия: Что? Зачем? Как? Музыкальная Академия, 1993. № 1. С. 178–183.
2. Изард К.Э. Психология эмоций: пер. с англ. СПб.: Питер, 1999. 464 с.: ил. (Мастера психологии).

ШКОЛА МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ
в рамках XV Международного научно-практического
форума студентов, аспирантов и молодых ученых
«Молодежь и наука XXI века»

Материалы
научной интернет-конференции учащихся образовательных организаций
общего и начального профессионального образования
Красноярского края – участников сетевого исследовательского
сообщества «Школа юного исследователя»

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *А.В. Кротова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 11.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 10,0

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Физическое воспитание»

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Физическое воспитание». [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Плечко Е.А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЫ ТЕЛА У ПОДРОСТКОВ	4
<i>Мыгаль Е.Н.</i> РОЛЬ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОПАСНЫХ СИТУАЦИЯХ	8
<i>Краев Б.С.</i> ОЦЕНКА СООТВЕТСТВИЯ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВОСЬМОГО КЛАССА САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИМ ТРЕБОВАНИЯМ.....	10

ИССЛЕДОВАНИЕ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЫ ТЕЛА У ПОДРОСТКОВ

Плечко Е.А,

ученица 8 класса

Научный руководитель к. м. н., доцент

Казакова Г.Н.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Актуальность

Ожирение – мировая проблема, которая набирает обороты с каждым днем. На данный период времени около половины взрослого населения нашей страны имеют лишний вес, около 20% из них страдают ожирением. И эта цифра постоянно растет. Но самое тревожное, что растет также число детей и подростков, у которых можно диагностировать ожирение [4]. Ожирение – это заболевание обмена веществ, при котором в организме человека в избыточном количестве образуется жировая ткань. Причины подросткового ожирения: неправильное питание, малоподвижный образ жизни, гормональные сбои генетическая предрасположенность и некоторые заболевания. Многие современные продукты питания излишне калорийны. А дети и подростки часто не задумываются о правилах питания и «налегают» на «модные вкусы», которые, как правило, представляют собой «пустую пищу». Пустая пища - значит, лишённая энергии. Чтобы она не отложилась в виде жировых запасов, нужно ее потратить. Но транспорт «спасает» подростка от длительной ходьбы, а сидение за компьютером заменяет подвижные игры и гуляние на улице. В итоге появляются лишние килограммы. В подростковом возрасте накопление лишних килограммов тревожно вдвойне. Ведь именно в этом возрасте идет гормональная перестройка, отлаживаются механизмы регуляции энергообмена и потребления калорий [1].

Ожирение у подростков – это не только косметическая проблема, мешающая ребенку нормально жить в обществе. Это еще и реальная угроза нормальной жизнедеятельности организма подростка. Если вовремя не принять меры, то в дальнейшем возможно развитие различных осложнений - ишемической болезни, повышенного артериального давления, сахарного диабета и даже бесплодия. Ожирение вызывает и нарушения в костно-суставной системе. У таких подростков часто воспаляются и разрушаются суставы ног, в результате чего может наблюдаться их вальгусная деформация (когда ноги приобретают форму буквы «X») [5].

Серьезные нарушения могут возникать и в психоэмоциональной сфере жизни подростков. Ожирение вызывает симптомы депрессии из-за ухудшения физического здоровья, снижения двигательной и социальной активности. Также важным фактором, способствующим возникновению депрессивного состояния, является чувство стыда и социальная тревога [4]. Таких детей часто всячески обижают сверстники, и они чувствуют себя ущербными и ненужными. Как следствие этого возможны частые депрессии, вплоть до нежелания жить, а возможно и развитие пищевых расстройств, таких как анорексия или булимия.

Главное в лечении ожирения подростков – нормализовать питание. Для этого из рациона ребенка необходимо исключить слишком калорийную, жирную, мучную и сладкую пищу, а порции потребляемой еды сократить. Нельзя забывать о необходимости постепенных изменений. Изменения в пищевом рационе подростка нужно вводить постепенно – сначала уменьшить, немного порции и заменить жирные продукты их менее жирными аналогами, затем исключить некоторые наиболее вредные продукты и т.д. Что касается физической активности, то она является обязательным условием лечения ожирения у подростков. Без занятий физическими упражнениями излечить ожирение очень сложно, кроме того, физкультура поможет ребенку привести в тонус мышцы и кожу. Очень полезны занятия на свежем воздухе – это ходьба, бег, подвижные игры. Также положительный эффект оказывают занятия аэробикой и пла-

вание. Каждый день подросток должен совершать полуторачасовые пешие прогулки. Уже сами эти прогулки помогут не только сдвинуть с «мертвой точки» стрелку весов, но и позволят ребенку потихоньку втягиваться в активный образ жизни [6]. Снижается секреция гормона роста при относительном повышении уровня адренокортикотропного и фолликулостимулирующего гормона в крови. Рост заболеваемости ожирением сопровождается увеличением количества детей, больных сахарным диабетом 2 типа, 25% детей с ожирением выявляется нарушение толерантности к глюкозе, еще у 4% детей — «скрытый» сахарный диабет 2 типа [2]. Роль наследственно-конституциональной предрасположенности не вызывает сомнений: статистические данные свидетельствуют о том, что ожирение у детей худых родителей развивается примерно в 14% случаев по сравнению с 80%, если оба родителя имеют избыточную массу тела. Причем ожирение возникает не обязательно в детстве, вероятность его развития сохраняется на протяжении всей жизни [3].

Материалы и методы

Нами обследовано 22 школьника г. Красноярск в возрасте 12-17 лет. Из них 7 мальчиков и 15 девочек. Обследование проводилось в два этапа: 1 этап- проводилось анкетирование с помощью специально разработанных анкет.

2 этап- проводилось измерение окружностей запястья и расчет полученных данных с целью определения массивности кости в скелете. Измерение проводилось с помощью сантиметровой ленты в области дистального шиловидного отростка лучевой и локтевой костей. Для анализа полученных данных использовалась таблица №1 «Оценка массивности скелета по величине окружности запястья» (см), (по О.Н Московченко, 2006г.)

Рост и вес измерялся с помощью ростомера и унифицированных весов в утреннее время натощак. Данные окружности запястья, веса и роста использовались для установления массивности скелета (по Московченко О.Н., 2006г.). Интерпретация данных проводилась по таблице 1.

Таблица 1

Оценка массивности скелета по величине окружности запястья

Классификация	Женщины	Мужчины
Узкокостные	11,7-14,0	14,0-16,9
Нормальные	14,1-15,9	17,0-19,0
Ширококостные	16,0+	19,1+

Данные веса и роста использовались для расчета рекомендуемой массы тела для каждого обследуемого и установления индекса физического развития (индекс Кетле или ВРИ (весоростовой индекс)) по таблице №2 (по О.Н. Московченко, 2006г.). Интерпретация данных проводилась по таблице 2.

$$\text{ВРИ} = \frac{\text{Масса}_\text{тела}(\text{кг})}{\text{Рост}(\text{дм})}$$

Таблица 2

До 175 см	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
	4,5–5,3	2,7–2,9, 4,1–4,6	3,8–4,0	3,5–3,7	3,0–3,4

Для расчета индекса массы тела (ИМТ) обследуемых, использовалась формула расчета (по Т. Дж. Коулу): ИМТ=масса(кг): рост(м)². Интерпретация данных проводилась по таблице 3.

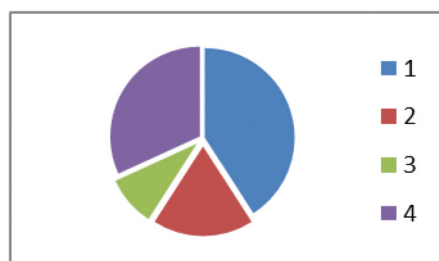
Таблица 3

Возраст	Избыточная масса тела		Ожирение	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
10	19,8	19,9	24,0	25,4
11	20,6	20,7	25,1	26,7
12	21,2	21,7	26,0	27,8
13	21,9	22,6	26,8	28,6
14	22,6	22,3	27,6	29,1
15	23,3	23,9	28,3	29,4
16	23,9	24,4	28,9	29,7
17	24,5	24,7	29,4	30,0

В результате проведенного обследования нами получены данные, представлены в таблице 4.

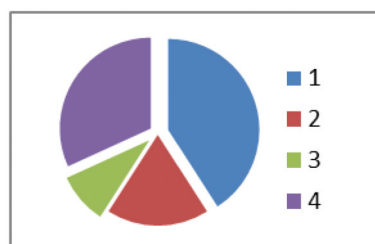
Таблица 4

Номер Анкеты	Уровень физическо-го развития	Массив-ность кости	Наличие избыточ-ной массы тела	Пол		Номер Анке-ты	Уровень физическо-го развития	Массив-ность кости	Наличие избыточ-ной массы тела	Пол	
				Ж	М					Ж	М
1.	Низкий	Низкий	+23,9			12.	Высокий	Низкий	+2,9		
2.	Низкий	Низкий	+17,9			13.	Ниже среднего	Средний	-4,9		
3.	Высокий	Средний	+3,9			14.	Высокий	Низкий	+0,9		
4.	Высокий	Высокий	+3,9			15.	Средний	Низкий	+10,9		
5.	Средний	Средний	+8,9			16.	Высокий	Ниже среднего	+2,9		
6.	Средний	Средний	+7,9			17.	Высокий	Низкий	+4,9		
7.	Высокий	Ниже среднего	+2,9			18.	Средний	Средний	+10,9		
8.	Ниже среднего	Ниже среднего	-4,9			19.	Высокий	Средний	+6,9		
9.	Высокий	Низкий	+0,9			20.	Средний	Низкий	+1,9		
10.	Ниже среднего	Ниже среднего	-0,1			21.	Средний	Средний	+0,9		
11.	Ниже реднего	Низкий	+12,9			22.	Высокий	Высокий	+4,9		



1. Низкая физическая активность.
2. Ниже среднего физическая активность.
3. Высокая физическая активность.
4. Средняя физическая активность.

Диаграмма 1. Распределение опрошенных школьников по весоростовому индексу



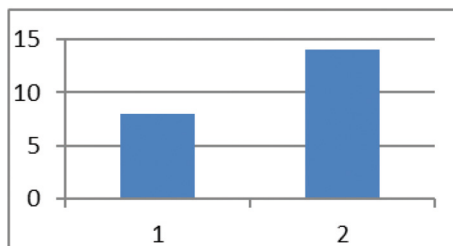
1. Низкая массивность кости.
2. Ниже среднего массивность кости.
3. Высокая массивность кости.
4. Средняя массивность кости.

Диаграмма 2. Распределение долей по массивности кости



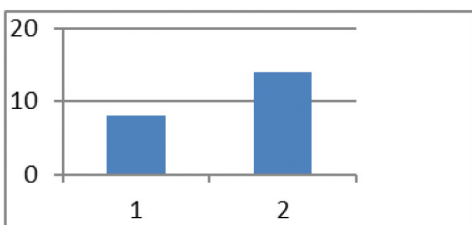
1. Дефицит веса (14%).
2. Нормальный вес (41%).
3. Избыточный вес (18%).
4. Ожирение (27%).

Диаграмма 3. Варианты массы тела, среди обследуемых



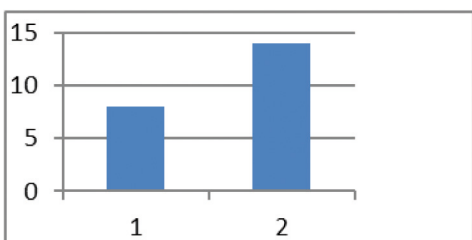
1. 22 опрошенных правильно питаются 10 подростков
2. Из 22 опрошенных неправильно питаются 12 подростков

Диаграмма 4. Осведомленность о рациональном питании



1. У 8 подростков в семье есть избыточный вес
2. У 14 подростков в семье нет избыточного веса

Диаграмма 5. Семейная предрасположенность



1. Спортом не занимаются 7 подростков.
2. Спортом занимаются 15 подростков.

Диаграмма 6. Данные подростков о занятиях спортом

В анкетах были следующие вопросы:

1. Как вы питаетесь? (Употребляете вы фаст фуд?; Кушаете ли вы на ночь?; Употребляете ли вы майонез?; Сколько раз в день вы едите сладкое?; Завтракаете ли вы?; Знаете ли вы, сколько раз в день вы едите сладкое?; Сколько содержат калорий продукты?; Испытываете вы дискомфорт?; Сколько ложек сахара вы употребляете?; Сколько в день вы употребляете простой воды?).

2. Семейная предрасположенность. (Есть ли у ваших дедушек, бабушек, мам и пап избыточный вес?)

3. Физическая активность. (Выполняете ли вы зарядку?; Сколько времени вы проводите за компьютером?; Занимаетесь ли вы спортом? Каким?; Много ли вы ходите пешком?; Что бы вы хотели изменить в своей внешности?; Хотели бы вы изменить свое тело?)

Выводы:

1. Приведен литературный обзор с использованием 25 источников литературы.

2. Составлены анкеты и проведено анкетирование среди 22 школьников 12-17 лет.

3. Установлено, что в представленной выборке только 41% школьников имеют нормальный вес, у 18% избыточный вес, у 27% ожирение, у 14% дефицит веса. При этом анкетирование показало, что 55% школьников питаются рационально и ориентируются в выборе пищи, а 45% питаются, не задумываясь, в том числе, фаст фудом. Адекватная физическая нагрузка у 63% и 37% дополнительно спортом не занимаются.

4. Диаграммы и таблицы представлены в разделе «Материалы и методы».

Библиографический список

1. Дети и подростки по данным американской академии педиатрии. Педиатрия 2001г; с.423-42.
2. Дедов И. И., Петеркова В. А., Ремизов О. В. Сахарный диабет 2 типа у детей и подростков. 2001г; с.26–31;
3. Клиорин И.А. Ожирение в детском возрасте / И.А. Клиорин. Медицина 1989г. С.256;
4. Солнцева А. В. Пищевое поведение и масса тела у детей/Медицина.–2007г. - №14. - С. 5-7;
5. Keddie A.M. Association between obesity and a depression. Results national examination of health and food of 2005-2006. Chronic diseases -2011; P 57-61;
6. Wadden T. A. Stunkard A. J. Ann. N. Acad. Science -1987г. P.55-65

РОЛЬ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОПАСНЫХ СИТУАЦИЯХ

Мыгаль Е.Н.

Ст-ка 5 курса ИФКСиЗ:

Научный руководитель

Луценко Е.В.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В числе стратегических целей образования, тесно увязанных с проблемами развития российского общества важное место занимает воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, культуры межличностных отношений, культуры безопасности, здорового образа жизни, развития детского и юношеского спорта. Важная роль в достижении стратегических целей образования принадлежит Всероссийской олимпиаде школьников по основам безопасности жизнедеятельности (далее по тексту – Олимпиады) – составной части образовательного процесса, охватывающего всю Россию, которую его участники уже давно назвали олимпиадным движением. Определению роли олимпиадного движения в формировании у старшеклассников навыков безопасного поведения в опасных ситуациях посвящено исследование выполненное в выпускной квалификационной работе Мыгаль Е.Н..

Актуальность настоящей работы заключается в объективной необходимости выявления одаренных детей и работы с ними в школе для дальнейшего совершенствования обучения основам безопасности жизнедеятельности.

В качестве гипотезы нашей выпускной работы мы предполагаем, что повышение эффективности работы по формированию у старшеклассников навыков безопасного поведения в опасных ситуациях может быть достигнуто при выполнении следующих условий:

- совершенствование деятельности общеобразовательной школы по выявлению талантливых и одаренных детей в области безопасности жизнедеятельности;
- массовое вовлечение школьников для участия в олимпиадном движении по основам безопасности жизнедеятельности;
- организация и проведение муниципального этапа олимпиады по основам безопасности жизнедеятельности в соответствии с разработанным нами Положением.

Цель работы: на основе анализа проведения муниципального этапа олимпиады по основам безопасности жизнедеятельности выявить максимально заинтересованных ребят в данном мероприятии с наилучшими результатами для дальнейшего участия в последующих этапах олимпиадного движения и разработать рекомендации по проведению муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников.

В ходе исследования проведен анализ работы с одаренными детьми, роли и места олимпиадного движения школьников по основам безопасности жизнедеятельности в этой работе, на основании которого разработаны Положение по проведению муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников и рекомендации по интеграции работы с одаренными детьми в процессе выполнения олимпиадных мероприятий.

Исследовательская работа проводилась на базовой площадке кафедры теории и методики медико-биологических основ и безопасности жизнедеятельности МОУ «СОШ № 145» г. Красноярска в рамках проекта «Развитие системы работы с одаренной учащейся молодежью в образовательной области безопасности жизнедеятельности». Соруководителями проекта являются доцент кафедры Луценко Е.В. и преподаватель-организатор ОБЖ СОШ № 145 Левчук М.М. В реализации проекта с 2011 г. участие принимали к.б.н. Турыгина О.В., к.м.н. Брюховец Т.Г. и другие преподаватели кафедры, а также студенты отделения БЖ Института ФКСИЗ им. И.С. Ярыгина Мыгаль Л.Н. и Мыгаль Е.Н. Все участники проекта принимали активное участие в работе жюри регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по основам безопасности жизнедеятельности.

Актуальность темы проекта заключается в объективной необходимости совершенствования преподавания основ безопасности жизнедеятельности в общеобразовательных учреждениях г. Красноярска и Красноярского края. Это обусловлено низким уровнем знаний основ безопасности жизнедеятельности показанных лучшими учащимися края на региональном этапе 2011 года Всероссийской олимпиады школьников по основам безопасности жизнедеятельности.

Теоретический анализ и обобщение литературных источников, освещающих общетеоретические основы безопасности жизнедеятельности и формы и методы их изучения в общеобразовательных школах в условиях сокращения времени классной учебной работы указывают на необходимость поиска новых форм и методов организации образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности. Важными направлениями этой деятельности является массовое вовлечение школьников в олимпиадное движение, совершенствование работы с одаренными детьми в образовательной области безопасности жизнедеятельности.

Новизна исследования по сравнению с уже существующими работами в области воспитания допризывной молодежи заключается в следующем:

- в разработке и экспериментальном обосновании методики повышения уровня знаний и навыков безопасного поведения в опасных ситуациях и подготовки допризывной молодежи к службе в Вооруженных силах РФ;
- в разработке основных компонентов программно-методического и структурно-организационного обеспечения внешкольной работы по военно-патриотическому и физического воспитанию допризывной молодежи и формированию культуры безопасности;
- в обосновании взаимосвязи воспитания культуры безопасности, военно-патриотического и физического воспитания юношей допризывного возраста.

Наш проект рассчитан на обеспечение массового участия учащихся 5-11 классов во всероссийском олимпиадном движении по основам безопасности жизнедеятельности, военно-патриотических соревнований конкурсов и викторин и игр, соревнованиях «Школа безопасности» и полевом лагере «Юный спасатель».

Суть исследования состоит в том, что при анализе результатов регионального этапа Олимпиады 2011 года был вскрыт ряд существенных недостатков в подготовке учащихся общеобразовательных учреждений по безопасности, в организации школьных и муниципальных этапов олимпиады.

На основании результатов исследования разработаны Положения о проведении школьного и муниципального этапов Олимпиады, которые были апробированы в СОШ №145 в 2012 и 2013 годах [2] и при проведении муниципального этапа Олимпиады в Советском районе г. Красноярска [3].

Научно-исследовательская работа по реализации проекта неразрывно на протяжении 4 лет была тесно связана с образовательным процессом по курсу ОБЖ на базовой площадке.

С учетом выявленных на различных этапах Олимпиады недостатков нами разрабатывались и уточнялись теоретические задания школьных этапов. С целью обеспечения массового участия в олимпиаде учащихся общеобразовательной школы подготовка к проведению школьного этапа осуществлялась заблаговременно. В год, предшествующий проведению школьного этапа Олимпиады, при проведении педагогической практики проведены конкурсы в 8-11 классах по вопросам безопасности жизнедеятельности с привлечением максимально возможного количества участников, что способствовало повышению массовости участия школьников в олимпиадном движении. С победителями и призерами конкурсов был проведен практический тренинг, в ходе которого были проанализированы теоретические задания региональных и заключительных этапов Олимпиады. Результаты анализа нашли свое отражение в разработке теоретических заданий и тестов для школьного этапа Олимпиады. Практическая деятельность по реализации проекта сопровождалась проведением мониторинга достижений как участников Олимпиады, так и в целом успеваемости по курсу ОБЖ учащихся старших классов СОШ № 145, что подтверждается результатами проведенного нами исследования в выпускной квалификационной работе.

За время реализации проекта ежегодно победители школьной олимпиады участвовали в муниципальном этапе олимпиады, становились победителями и призерами муниципального этапа Олимпиады, а в 2012 году ученик 9 класса СОШ № 145 Павел Чащин, ученик 9 класса школы № 145 занял первое место среди участников своей возрастной группы на муниципальном этапе Олимпиады. На региональном этапе 2013 года Павел показал высокие результаты и занял призовое место.

Таким образом, мероприятия проводимые в рамках реализации проекта «Развитие системы работы с одаренной учащейся молодежью в образовательной области безопасности жизнедеятельности» на базовой площадке кафедры теории и методики медико-биологических основ и безопасности в МОУ «СОШ» № 145 способствуют формированию навыков безопасного поведения учеников в опасных ситуациях, выявлению одаренных детей и их развитию и подтверждают практическую значимость проекта «Развитие системы работы с одаренной учащейся молодежью в образовательной области безопасности жизнедеятельности».

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 18 ноября 2013 г. N 1252 «Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников»
2. Мыгаль Л.Н., Мыгаль Е.Н., Луценко Е.В. Работа с одаренными детьми в образовательной области безопасности жизнедеятельности.
3. Мыгаль Л.Н., Мыгаль Е.Н., Луценко Е.В «Развитие системы работы с одаренной учащейся молодежью в образовательной области безопасности жизнедеятельности».

ОЦЕНКА СООТВЕТСТВИЯ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВОСЬМОГО КЛАССА САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИМ ТРЕБОВАНИЯМ

Краев Б.С.

Красноярский государственный университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Трусей И.В.

Результат обучения ребенка напрямую зависит от его здоровья. По оценкам экспертов в области безопасности жизнедеятельности и образования, в настоящем 2/3 детей имеют хронические заболевания. За последние 5 лет общая заболеваемость детей до 14 лет в России увеличилась на 16%, 53% детей имеют ослабленное здоровье [1]. Факторов, влияющих на здоровье ребенка много, и поскольку здоровье детей сильно ухудшается в период обучения в школе, особое место уделяют **среде обучения** и той здоровьесберегающей деятельности, которая

осуществляется в школе [1, 2]. Это факт беспокоит и наше правительство, что выражается в ряде нормативно-правовых документов в сфере сохранения и укрепления здоровья школьников. В нашей работе мы остановились на СанПиНе 2.4.2.2821-10 (в дальнейшем СанПиН) о санитарно-эпидемиологических требованиях к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях [4]. Этот документ вступил в силу 1 сентября 2011 года и регламентирует: нормы организации образовательного процесса, гигиенические требования, расположение территории школы и многое другое.

Целью нашего исследования было оценить соответствие среды обучения, в частности составления расписания учащихся 8-го санитарно-гигиеническим требованиям.

В СанПиНе регламентированы требования к составлению расписания школьников в соответствии с биоритмологическим оптимум умственной работоспособности у школьников, который приходится на интервал 10 - 12 часов. В эти часы отмечается наибольшая эффективность усвоения материала при наименьших психофизиологических затратах организма. Поэтому основные предметы для учащихся II ступени обучения должны проводиться на 2,3,4 уроках. Таблиц шкал трудности учебных предметов, изучаемых в 5-9 классах, обозначена в СанПиНе. Однако, по мнению ряда исследователей, целесообразно составлять расписание, учитывая **реальную трудность** предметов конкретного класса, именно такой подход позволяет составить *оптимальное расписание* для учащихся [2].

Экспериментально-опытная работа была проведена в школе Центрального района города Красноярск осенью с 11.11.2013 по 22.12.2013 года. Для проведения эксперимента был выбран 8-ой класс, обучающийся в первую смену. В работе анализировали трудность предметов для исследуемого класса по методике, предложенной профессором Э.Н. Вайнером [2].

Для оценки трудности предметов школьникам было предложено самостоятельно определить трудность каждого предмета путем ранжирования. Для этого учащиеся заполняли таблицу (таблица 1.).

Таблица 1

Образец таблицы для оценки трудности предметов

Предметы: география, искусство, литература, информатика, история, русский язык, английский язык, математика, физкультура, ИКК, физика, ОБЖ, обществознание, химия, биология.	
Сложность предмета	Предмет
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

Предметы нужно было расположить по трудности: сверху вниз. Самые трудные предметы вписывались в верхние строки, далее наименее сложные и так далее. Далее результат каждой анкеты обрабатывали и составляли сводную таблицу трудности предметов для исследуемого класса, где для каждого предмета рассчитывался средний балл по классу (таблица 2).

Трудность предметов, изучаемых в 8-ом классе

№	Предмет	Реальная трудность, в баллах	Трудность в балах по СанПиНу 2.4.2. 2821–10
1	Математика	2,9	9-10
2	Химия	4,3	10
3	Физика	5,2	9
4	Русский	5,7	7
5	Английский	5,7	8
6	История	6,2	8
7	Литература	7,4	4
8	Обществознание	7,4	5
9	Биология	7,9	7
10	Информатика	8,4	7
11	География	9,2	6
12	История Красноярского края (ИКК)	11,4	5
13	Искусство	12,1	3
14	Физкультура	12.1	2
15	ОБЖ	13.4	3

Анализ трудности предметов, изучаемых в исследуемом классе показал, что реальная трудность предметов, составленная на основании мнения школьников, практически соответствует, обозначенной в СанПиНе. Только предмет «Литература» оказался более сложным, по мнению учащихся данного класса, и по рангу стоял выше чем в СанПиНе. Наибольшую трудность для 8-го класса представляют математика и химия, которые набрали наименьшее количество баллов, по шкале СанПиНа, эти предметы также являются наиболее трудными для школьников.

Далее в работе анализировали соответствие расписания данного класса санитарно-гигиеническим нормам [4]. Реальное расписание уроков исследуемого класса приведено в таблице 3. В соответствии с требованиями СанПиНа для учащихся II ступени обучения основные предметы должны проводиться на 2,3,4-ых уроках.

Расписание уроков 8-го класса

Дни / уроки	понедельник	вторник	среда	четверг	пятница	суббота
1 урок	математика	рус. яз.	география	химия	–	–
2 урок	математика	рус. яз.	география	химия	–	рус. яз.
3 урок	информатика	англ. яз.	ОБЖ	физкультура	–	физкультура
4 урок	информатика	искусство	ИКК	физкультура	англ. яз.	физкультура
5 урок	физкультура	математика	рус. яз.	математика	история	биология
6 урок	англ. яз.	математика	литература	математика	история	биология
7 урок	обществознание	–	–	–	–	–

В нашем случае, можно видеть, что наиболее трудные предметы стоят 1-ым и 2-ым уроком. Например, математику в расписании ставят 1-ым уроком, или 5-ым и даже 6-ым. В то время как наиболее простые предметы стоят преимущественно в середине учебного дня. Например, предмет ОБЖ стоит в середине учебного дня 3 урок в среду (середина недели), или Исто-

рия Красноярского края – 4 уроком. Таким образом, в расписании предметов имеются несоответствия нормам, регламентированным в СанПиНе.

Неодинакова умственная работоспособность обучающихся в разные дни учебной недели. Ее уровень нарастает к середине недели и остается низким в начале (понедельник) и в конце (пятница, суббота) недели. Поэтому распределение учебной нагрузки в течение недели строится таким образом, чтобы наибольший ее объем приходился на вторник и (или) среду. На эти дни в расписание уроков включаются предметы, соответствующие наивысшему баллу по шкале трудности либо со средним баллом и наименьшим баллом по шкале трудности, но в большем количестве, чем в остальные дни недели. В нашем случае мы также видим несоответствие санитарно-гигиеническим требованиям [4]. В понедельник стоит много предметов, представляющих трудность для школьников (математика, английский, обществознание), тогда как в среду стоят преимущественно легкие предметы, за исключением русского языка и литературы, 5-м и 6-м уроком соответственно.

Можно заключить, что при составлении расписания санитарно-гигиенические требования не учитываются, а соответственно не учитываются физиологические особенности детей. В дальнейшем, это может отразиться не только на успеваемости и усвоении материала, но и на здоровье школьников.

Такое отношение к составлению расписания для учащихся вызвано, скорее всего, рядом факторов, в частности недобросовестным отношением персонала школы к своей работе. Тем не менее, вполне возможно, что накопление большого числа подобных незначительных, на первый взгляд, нарушений и несоответствий дает ту критическую ситуацию в отношении здоровья детей, которая сложилась на данный момент в России.

Библиографический список

1. Айзман Р.И. Здоровье и безопасность участников образовательного процесса – ключевая задача современной системы образования // Мат. междунар. науч.-практич. конф. «Профессиональное самоопределение учащейся молодежи региона в условиях сохранения и укрепления ее здоровья». – Кемерово: КРИПО, 2013. – С. 13–15.
2. Вайнер Э. Н. Стратегия и содержание здоровьесберегающего образования // ОБЖ. Основы безопасности жизни, 2012. № 11. – С. 39–47.
3. Гуров В.А. Влияние технологического компонента образовательной среды на процесс психологического развития младших школьников. Монография. Красноярск: Поликом, 2008. – 258 с.
4. СанПин 2.4.2.2821-10 «О санитарно-эпидемиологических требованиях к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Физическое воспитание»

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *А.В. Кротова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 11.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 8,25